



**You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Poczucie jakości życia młodych dorosłych na przykładzie studenckiej społeczności akademickiej

Author: Jolanta Suchodolska

Citation style: Suchodolska Jolanta. (2017). Poczucie jakości życia młodych dorosłych na przykładzie studenckiej społeczności akademickiej. Toruń : Wydawnictwo Adam Marszałek

© Korzystanie z tego materiału jest możliwe zgodnie z właściwymi przepisami o dozwolonym użytku lub o innych wyjątkach przewidzianych w przepisach prawa, a korzystanie w szerszym zakresie wymaga uzyskania zgody uprawnionego.



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego



UNIWERSYTET ŚLĄSKI
w KATOWICACH

Jolanta Suchodolska

Poczucie jakości życia
młodych dorosłych na przykładzie
studenckiej społeczności
akademickiej

wydawnictwo
adam marszałek

RECENZENT
prof. zw. dr hab. Wiktor Rabczuk

REDAKTOR PROWADZĄCY
Paweł Jaroniak

REDAKTOR TECHNICZNY
Ryszard Kurasz

KOREKTA
Zespół

PROJEKT OKŁADKI
Jolanta Postrzednik

© Copyright by Wydawnictwo Adam Marszałek

Wszystkie prawa zastrzeżone. Książka, którą nabyłeś, jest dziełem twórcy i wydawcy. Żadna jej część nie może być reprodukowana jakimkolwiek sposobem – mechanicznie, elektronicznie, drogą fotokopii itp. – bez pisemnego zezwolenia wydawcy. Jeśli cytujesz fragmenty tej książki, nie zmieniaj ich treści i koniecznie zaznacz, czyje to dzieło

Toruń 2017

ISBN 978-83-8019-787-9

Publikacja współfinansowana przez Uniwersytet Śląski w Katowicach

Wydawnictwo prowadzi sprzedaż wysyłkową:
tel./fax 56 648 50 70, e-mail: marketing@marszalek.com.pl

Wydawnictwo Adam Marszałek, ul. Lubicka 44, 87–100 Toruń
tel. 56 664 22 35, 56 660 81 60, e-mail: info@marszalek.com.pl, www.marszalek.com.pl
Drukarnia nr 2, ul. Warszawska 54, 87–148 Łysomice, tel. 56 678 34 78

*Najdroższym memu sercu
wspaniałym młodym dorosłym –
córkom Madzi i Idze
mama*





Spis treści



Spis treści

Przedmowa	15
Wprowadzenie	19
Rozdział 1. JAKOŚĆ ŻYCIA I POCZUCIE JAKOŚCI ŻYCIA W PERSPEKTYWIE TEORETYCZNEJ	45
1.1. Jakość życia – wielość perspektyw teoretycznych – w poszukiwaniu źródeł naukowego dyskursu	47
1.1.1. Jakość życia w rozumieniu A. Campbella	49
1.1.2. Jakość życia w ujęciu D. Felce’a i J. Perry’ego	51
1.1.3. „Teoria luk” A. Michalosa	53
1.1.4. Koncepcja jakości życia M. Bacha i M. H. Rioux	56
1.1.5. Koncepcja jakości życia w ujęciu J. M. Raeburna i I. Rootmana	58
1.1.6. Jakość życia w koncepcji L. Nordenfelta	61
1.1.7. Teoria cebulowa szczęścia J. Czapińskiego – w perspektywie psychologii poznawczej	64
1.1.8. Jakość życia w ujęciu medycznym i psychologii zdrowia	76
1.1.9. Rozwojowo-psychologiczne ujęcie jakości życia S. Kowalika (w cyklu życia – jako <i>stawanie się</i>)	82
1.1.10. Personalistyczno-egzystencjalna koncepcja poczucia jakości życia – perspektywa holistyczna (ku holistycznemu ujęciu)	84
1.1.11. Koncepcja jakości życia R. Derbisa – perspektywa doświadczania codzienności	89
1.1.12. Jakość życia w ujęciu A. Bańki	93
1.1.13. W poszukiwaniu humanistycznego podejścia – filozoficzno-pedagogiczne refleksje	95
Rozdział 2. MŁODZI DOROŚLI – W POSZUKIWANIU DOROSŁOŚCI I POCZUCIA JAKOŚCI ŻYCIA – PERSPEKTYWA TEORETYCZNA	105
2.1. Młodzi dorośli w perspektywie teoretycznej – w poszukiwaniu kryteriów dorosłości	106

2.1.1. Młodzi dorośli a pojęcie czasu psychologicznego Cz. Nosala	117
2.1.2. Koncepcja rozwoju psychospołecznego E. H. Eriksona w kontekście wchodzenia w dorosłość – między późną adolescencją a wczesną dorosłością	119
2.1.3. Młodzi dorośli – pomiędzy adolescencją a dorosłością – cechy dystynktywne <i>stającej się dorosłości</i> J. J. Arnetta	127
2.1.4. Zadaniowy aspekt rozwoju indywidualnego i kształtowania się tożsamości w ujęciu R. J. Havighursta	137
2.2. Wchodzenie w dorosłość we współczesnym społeczeństwie – czas eksperymentowania	141
2.2.1. Moratorium jako sposób wchodzenia w dorosłość	145
2.2.2. Moratorium jako eksperymentowanie w rolach społecznych – szansa edukacyjna	150
2.2.3. Modele wchodzenia w dorosłość	157
2.3. Miejsce edukacji i kształcenia w życiu młodych dorosłych	162
2.3.1. Edukacja uniwersytecka – czas i miejsce rozwoju zasobów, statusu społecznego i kapitału edukacyjnego młodych dorosłych (uniwersytet jako miejsce rozwoju zasobów i kształtowania kapitału społecznego)	164
2.3.2. Edukacja uniwersytecka – przestrzeń przygotowująca do przechodzenia z edukacji na rynek pracy i kształtowania się tożsamości w wymiarze społeczno-zawodowym	174
2.4. Młodzież akademicka w procesie konstruowania projektu życiowego	183
 Rozdział 3. POMIAR JAKOŚCI ŻYCIA – POMIĘDZY JAKOŚCIĄ ŻYCIA A JEJ POCZUCIEM	
3.1. Wskaźniki jakości życia – trudności pomiaru – parametry obiektywnej i subiektywnej oceny	193
3.1.1. Obiektywne wyznaczniki jakości życia	198
3.1.2. Trudności pomiaru subiektywnych wyznaczników jakości życia	206
3.2. Przegląd wybranych badań empirycznych nad poczuciem jakości życia młodych dorosłych studiujących na uniwersytecie (młodzieży akademickiej)	227
231	
 Rozdział 4. POCZUCIE JAKOŚCI ŻYCIA MŁODYCH DOROSŁYCH W PERSPEKTYWIE METODOLOGICZNEJ	
4.1. Cel badań	247
4.2. Problemy badawcze	249
	250

4.3. Zmienne i wskaźniki	255
4.4. Metody i narzędzia badań	262
4.5. Dobór próby oraz charakterystyka terenu badań i badanej grupy	269
4.6. Procedura opracowania materiału empirycznego	274

Rozdział 5. STUDENCKA SPOŁECZNOŚĆ AKADEMICKA (MŁODZI DOROŚLI) – W POSZUKIWANIU POCZUCIA

JAKOŚCI ŻYCIA	281
5.1. Poczucie jakości życia młodych dorosłych doświadczane w przestrzeni osobistych relacji i bliskich związków	288
5.1.1. Relacje interpersonalne jako źródło zadowolenia	288
5.1.2. Oczekiwania w związku partnerskim/małżeństwie	295
5.1.3. Relacje z autorytetem	304
5.2. Poczucie jakości życia młodych dorosłych w przestrzeni doświadczania siebie	315
5.2.1. Samoocena w kategoriach poczucia zadowolenia vs kryzysu	316
5.2.2. Korzystanie z własnych zasobów, ocena czasu i miejsca w życiu	331
5.2.3. Poszukiwanie własnej podmiotowości i skuteczności	341
5.3. Poczucie jakości życia w przestrzeni własnej edukacji (młodzi dorośli na ścieżkach edukacji uniwersyteckiej)	352
5.3.1. Zadowolenie z realizowanych studiów i własnej osoby	354
5.3.2. Ocena studiów w kategoriach osobistych inwestycji	370
5.3.3. Potrzeba moratorium rozwojowego	377
5.4. Poczucie jakości życia młodych dorosłych w przestrzeni planowania własnej przyszłości (także przyszłości zawodowej)	384
5.4.1. Plany i oczekiwania zawodowe	385
5.4.2. Aktualne i niedawne doświadczenia studentów z pracą	395
5.4.3. Konstruowanie projektu życiowego	404
5.5. Młodzi dorośli o doświadczanym wsparciu społecznym i edukacyjnym	414
Studenci wobec jakości życia codziennego – kilka uwag wynikających z diagnozy	424

Rozdział 6. W POSZUKIWANIU MODELU JAKOŚCI ŻYCIA

MŁODYCH DOROSŁYCH – PRÓBA CAŁOŚCIOWEGO UJĘCIA	429
6.1. Perspektywa oceny jakości życia młodych dorosłych finalizujących studia	431

6.2. Konstrukty diagnostyczne poczucia jakości życia studentów medycyny, ekonomii, prawa i pedagogiki	462
Poczucie jakości życia młodzieży akademickiej w perspektywie wchodzenia w dorosłość i w procesie planowania przyszłości społeczno-zawodowej – próba podsumowania	487
Refleksje końcowe	505
Bibliografia	513
Summary	544

Contents

Preface	15
Introduction	19
Chapter 1. THE QUALITY OF LIFE AND SENSE OF QUALITY OF LIFE IN THEORETICAL PERSPECTIVE	45
1.1. Quality of life – multiple theoretical perspectives in the search for sources of scientific discourse	47
1.1.1. The quality of life within the meaning of A. H. Campell	49
1.1.2. The quality of life by D. Felce and J. Perry	51
1.1.3. „Multiple Discrepancies Theory” by A. Michalos	53
1.1.4. The concept of quality of life by M. Bach and Marcia H. Rioux	56
1.1.5. The concept of quality of life by J. M. Raubern and I. Rootman	58
1.1.6. The quality of life by L. Nordenfelt	61
1.1.7. An „Onion” theory of happiness by J. Czapiński – cognitive psychology perspective	64
1.1.8. The quality of life in terms of medical aspect and health psychology	76
1.1.9. Developmentally-psychological concept of life quality by S. Kowalik (in the cycle of life – as the process of becoming)	82
1.1.10. Personalistically – existential concept of sense of life quality – holistic perspective (towards holistic concept)	84
1.1.11. The concept of quality of life by R. Derbis – a perspective of experiencing ordinaries of daily live	89
1.1.12. The quality of life by A. Bańka	93
1.1.13. In the search for a humanistic approach – philosophical and educational reflections	95
Chapter 2. YOUNG ADULTS IN THE SEARCH FOR MATURITY AND A SENSE OF QUALITY OF LIFE – THEORETICAL PERSPECTIVE	105
2.1. Young adults in the theoretical perspective – in the search for criteria of adulthood	106

2.1.1. Young adults and the concept of psychological time of Cz. Nosal	117
2.1.2. The concept of psychosocial development by E. H. Erikson in the context of entering into adulthood – between late adolescence and early adulthood	119
2.1.3. Young adults – between adolescence and adulthood – distinctive features of emerging adulthood by J. J. Arnett	127
2.1.4. Task-oriented aspect of the individual development and identity formation – by R. J. Havighurst	137
2.2. Entering into adulthood in contemporary society – time of experimenting	141
2.2.1. The moratorium as a way of entering into adulthood	145
2.2.2. The moratorium as experimentation in social roles – a chance for education	150
2.2.3. Models of coming into adulthood	157
2.3. Place of education and training in the life of young adults	162
2.3.1. University education – the time and place of resource development, social status and educational capital in young adults (University as a place of social capital formation and resource development)	164
2.3.2. University education – the space preparing for the transition from education to the labour market and for the development of identity in socio-professional context	174
2.4. Academic youth in the process of constructing a project of life	183
 Chapter 3. MEASUREMENT OF QUALITY OF LIFE BETWEEN QUALITY OF LIFE AND SENSE OF QUALITY OF LIFE	 193
3.1. Quality of life indicators – measuring difficulties – the parameters of an objective and subjective assessment	198
3.1.1. Objective determinants of quality of life	206
3.1.2. Difficulties in subjective determinants of quality of life measurment	227
3.2. Review of selected empirical studies on the sense of the quality of life of young adults studying at University (students)	231
 Chapter 4. A SENSE OF THE QUALITY OF LIFE OF YOUNG ADULTS IN METHODOLOGICAL PERSPECTIVE	 247
4.1. The objective of the research	249
4.2. Research issues	250
4.3. Variables and indicators	255

4.4. Research methods and tools	262
4.5. Selection and characteristics of the test site and test group	269
4.6. Procedure for the development of empirical material	274

Chapter 5. STUDENT ACADEMIC COMMUNITY (YOUNG ADULTS) – IN A SEARCH FOR SENSE

OF QUALITY OF LIFE	281
5.1. A sense of the quality of life of young adults experienced in the area of personal relationships and other close relations	288
5.1.1. Interpersonal relations as a source of happiness	288
5.1.2. Expectations in the partnership/marriage	295
5.1.3. Relationship with authority	304
5.2. A sense of the quality of life of young adults in the area of experiencing oneself	315
5.2.1. Self esteem in terms of feeling of satisfaction vs. crisis	316
5.2.2. The use of own resources, the assessment of the time and place in life	331
5.2.3. The search for one's own subjectivity and effectiveness	341
5.3. A sense of the quality of life in the space of one's own education	352
5.3.1. Satisfaction with the studies and oneself	354
5.3.2. Evaluation of studies in terms of personal investments	370
5.3.3. The need for a developmental moratorium	377
5.4. A sense of the quality of life of young adults in the area of planning their own future (pro-professional future as well)	384
5.4.1. Plans and professional expectations	385
5.4.2. Current and recent students' work related experience	395
5.4.3. Construction of a project of life	404
5.5. Young adults about the social and educational support they have experienced	414
Students' attitude towards quality of everyday life – a few remarks resulting from diagnosis	424

Chapter 6. IN THE SEARCH FOR A MODEL OF THE QUALITY OF LIFE FOR YOUNG ADULTS – AN ATTEMPT OF A HOLISTIC APPROACH

6.1. The perspective of assessing the quality of life of young adults at their final year of studies	431
---	-----

6.2. The most important diagnostic constructs of a sense of the quality of life of students of medicine, economics, law and pedagogy	462
A sense of the quality of life of academic youth in the perspective of entering adulthood and in the process of socio-professional future planning – an attempt to summarize	487
Final reflections	505
Bibliography	513
Summary	544

Przedmowa

Używane potocznie powiedzenie, że chciałoby się być zdrowym, pięknym i bogatym (lub inne podobne powiedzenia), oddaje w skróconej formie pragnienia szczęścia, dobrych warunków życia, powodzenia. W rozważaniach bardziej pogłębionych, poddanych określonym rygorom, odnoszących się w sposób możliwie analityczny i precyzyjny do wyobrażeń i odczytań spełniania się – lub niespełniania – pragnień, używa się pojemnej kategorii pojęciowej „jakość życia”. Ma ona zastosowanie w licznych dyscyplinach nauki, ale także przywoływana jest w rozmaitych innych obszarach życia społecznego, debatach o warunkach funkcjonowania ludzi teraz i w przyszłości, odczuwania (lub nie) dobrostanu, poczucia szczęścia itp. Wydaje się, że w bardziej lub mniej intuicyjnym pojmowaniu występuje jako – z jednej strony – uogólnienie dotyczące standardu życia i kondycji jakiejś grupy (społeczności, społeczeństwa), a z drugiej strony – jako indywidualne wyobrażenia i/lub odczucia dotyczące własnej kondycji, warunków życia, relacji z innymi osobami i wielu innych spraw wyznaczających (mogących wyznaczać) zadowolenie lub niezadowolenie z życia.

Próbie całościowego, ale jednocześnie wnikliwego i ilustrującego złożoność oraz różnorodność omawianych spraw, przedstawienia sposobów rozumienia jakości życia, koncepcji jakości życia, a także zjawisk i procesów z jakością życia związanych podjęła dr Jolanta Suchodolska. Prezentowane rozważania nawiązują do koncepcji psychologicznych (takich autorów, jak: A. H. Campbell, D. Felce i J. Perry, A. Michalos, M. Bach i M. H. Rioux, J. N. Raubern i J. Roothman, L. Nordenfelt), socjologiczno-psychologicznych (zapewne tak można usytuować J. Czapińskiego teorię cebulową szczęścia), medycznych (w ujęciu WHO i H. Sęk), wreszcie do kilku koncepcji akcentujących poczucie jakości życia jako procesu (autorstwa S. Kowalika, R. Derbisa i A. Bańki). Dwie ostatnie z wymienionych koncepcji traktowane są w pracy – a wcześniej były uwzględniane w poczynaniach badawczych –

jako podstawowe. Ważna przy tym okazała się ich przydatność w rozważaniach i badaniach poczucia jakości życia młodych ludzi w kontekście zadań rozwojowych.

W tym miejscu właściwe wydaje się bezpośrednie nawiązanie do poprzedniego zdania. Mowa w nim o jakości życia młodych ludzi oraz zadaniach rozwojowych. Autorkę książki interesuje przede wszystkim poczucie jakości życia młodych ludzi. Podjęte przez Nią badania objęły wybraną społeczność młodych ludzi, a mianowicie studentów. Wybór grup studenckich był przemyślany i został ukierunkowany na cztery kierunki studiów: medycynę, ekonomię, prawo i pedagogikę. Badani studenci (V i VI roku studiów stacjonarnych i studiów II stopnia) byli w końcowej fazie edukacji w uczelniach wyższych i w większości tuż przed startem zawodowym. W założeniu ich kształcenie służyło przygotowaniu do pracy w czterech ważnych sferach życia społecznego – ogólnie rzecz ujmując – ochronie zdrowia, ekonomii, prawie i edukacji. Dzisiaj zapewne rzeczywiście w przeważającej części tam właśnie są zatrudnieni i pełnią odpowiedzialne role zawodowe. Poczucie jakości życia tych młodych ludzi – poza znaczeniem dla nich samych – nie pozostaje bez znaczenia w funkcjonowaniu wymienionych sfer życia społecznego.

Poznanie poczucia jakości życia powiązane było (w badaniach przeprowadzonych przez Autorkę) z uwzględnieniem kontekstu zadań rozwojowych. Po dokonaniu przeglądu różnych koncepcji (poglądów, teorii) – jak się to określa – wchodzenia w dorosłość, zwrócenia uwagi na rozwojowy, procesualny charakter przejścia z młodości do dorosłości przyjęte zostały koncepcje stanowiące teoretyczną podstawę rozważań, a także badań dotyczących młodych dorosłych (w badaniach Autorki – wspomnianych już studentów). Wybór padł na psychospołeczną koncepcję „stającej się dorosłości” J. J. Arnetta oraz koncepcję zadań rozwojowych R. J. Havighursta. Ta druga poddana została przez Jolantę Suchodolską modyfikacji. Bliższe informacje zawarte są w rozprawie.

Przegląd koncepcji i wybory dokonane z myślą o badaniach dają obraz przyjętych podstaw teoretycznych. Omówienia różnych koncepcji czy poglądów są wartościowe jako rodzaj kompendium wiedzy o kwestiach jakości życia, przejścia z etapu młodości do (wczesnej) dorosłości, spostrzegania młodych dorosłych. Ważnym rezultatem oglądu tej wiedzy stały się wybory koncepcji uznanych za wyznaczające poczynania badawcze. Powinno to zachęcać do lektury, ponieważ daje – po pierwsze – ogólną orientację, ale i w miarę dokładne charakterystyki i komentarze dotyczące tytułowych

w książce zagadnień, a – po drugie – na tym tle klarownie sytuuje poglądy i strategię badawczą Autorki.

Ważnym uzupełnieniem powyższych uwag powinno stać się zaakcentowanie przynajmniej niektórych wątków przewijających się w całej książce. Jednym z nich są ważne w życiu młodych dorosłych przejścia z edukacji do pracy zawodowej i z młodości do dorosłości. Każde z tych przejść ma charakter procesualny. Szczególnie trudne do jednoznacznego uchwycenia (niemożliwe?) wydaje się to drugie. Również jednak i pierwsze staje się coraz bardziej złożone (m.in. z powodu powrotów do edukacji w celu podnoszenia kwalifikacji, zmiany zawodu itp.). Współczesny świat skłania do częstych zmian, wymaga radzenia sobie w nowych, nieznanych wcześniej sytuacjach.

Istotny w rozważaniach zamieszczonych w tej pracy jest wątek kształtowania (się) tożsamości. Wyraźne są wpływy wcześniejszych doświadczeń naukowych Autorki, która od lat pozostaje w środowisku badaczy m.in. właśnie złożoności i przemian tożsamości, spostrzegania tożsamości własnej i innych osób, oddziaływań edukacyjnych związanych z tymi sprawami. Przejście z fazy młodości do dorosłości – na co zwraca uwagę – nie pozostaje bez wpływu na rozumienie i przejawy tożsamości.

Warstwa metodologiczna, sposób przygotowania, przeprowadzenia badań i gromadzenia oraz opracowania wyników są spójne z przyjętymi podstawami teoretycznymi. To zjawisko, niestety, coraz rzadsze, tym bardziej więc zasługuje na pozytywne odnotowanie.

Kluczowe w nadaniu badaniom klarowności i określenia zakresu stały się dwie decyzje. Po analizie dotychczasowych doświadczeń – w tym trudności w pomiarach jakości życia – obiektem poznania uczyniono poczucie jakości życia, a zatem subiektywne spostrzeganie tej jakości. Ponadto określone zostały obszary życia, w których przebiega (może przebiegać, powinna dokonywać się) realizacja zadań rozwojowych. Te obszary życia to: doświadczanie relacji osobistych – w tym bliskich związków, doświadczanie siebie, doświadczenia edukacyjne, planowanie własnej przyszłości, w tym (pro)zawodowej, doznawane wsparcie społeczne i edukacyjne. Są to podstawowe obszary w życiu studentów.

Wyniki badań w ujęciu bardzo ogólnym mogą wydawać się raczej oczekiwane. Podobnie jak w innych badaniach okazało się, że w poczuciu jakości życia (tak jak w obrazie cenionych wartości) ważne są: bliskie relacje z wybranymi osobami, rodzina, zdrowie, praca, środki utrzymania, także samoocena. Już jednak spostrzeganie własnego życia, motywacje, oczekiwa-

nia, doświadczenia studentów poszczególnych kierunków okazały się różne. Różne wydają się dominujące wcześniejsze doświadczenia, w tym doświadczenia nabyte w środowisku rodzinnym, dość odmienne wyobrażenia o jakości życia. Poszczególne grupy studentów w jakiejś mierze przejmują wzory życia zawodowego panujące w ich przyszłych środowiskach pracy. Dostrzec też można przejmowanie niektórych wartości szczególnie cenionych w tych środowiskach. Następuje z czasowym wyprzedzeniem oswajanie etosu (lub brak oznak etosu) przyszłego środowiska zawodowego. Oczywiście w tym miejscu – we wstępie – celowo nie przytaczam szczegółów. Żeby je poznać, trzeba sięgnąć do tekstu książki. A sądzę, że warto, bo niemało w niej wyników badań świadczących o różnicach w dominującym obrazie poczucia jakości życia studentów poszczególnych kierunków studiów.

Nie ujawniając wielu ustaleń – formułowanych na podstawie wyników badań – wspomnę tylko o jednej konstatacji, która dotyczy ogółu badanych studentów. Otóż w odróżnieniu od wielu innych grup młodzieży studenci ci wysoko cenią wykształcenie i sukcesy na studiach spostrzegają jako ważny element dobrego poczucia jakości życia. Może to świadczyć o trafnych wyborach życiowych (dróg kształcenia), ugruntowanej wyrażnej w toku studiów świadomości znaczenia edukacji (wykształcenia) w przyszłej pracy, a zapewne również o wyrażnej nadziei, nawet przekonaniu, że wykształcenie stwarza lepsze szanse powodzenia w życiu.

Ogólny obraz deklarowanego przez studentów poczucia jakości życia można odczytać jako wyraźnie pozytywny, pod różnymi względami optymistyczny. Bliższy ogląd szczegółów skłania jednak do refleksji, zachęca do kolejnych badań, także wydaje się skłaniać do różnych modyfikacji kształcenia na uczelniach wyższych. Książka autorstwa dr Jolanty Suchodolskiej dostarcza sporo ważnych informacji o współcześnie studiującej młodzieży – młodych dorosłych, z których wywodzić się będzie elita odgrywająca znaczącą rolę w ważnych sferach życia społecznego: ochronie zdrowia, ekonomii, prawie i edukacji. Jak starałem się to zaakcentować w niniejszym wstępie, jest to książka o dużych walorach naukowych i godnych uwagi przesłaniach społeczno-edukacyjnych.

Tadeusz Lewowicki

Wprowadzenie

Współczesność stawia przed człowiekiem wiele nowych wyzwań w zakresie osiągania samodzielności i dojrzałości życiowej, będącej priorytetowym celem dorosłości. Zadania te nierzadko osadzone są w warunkach życia zmieniających się pod wpływem współczesnej kultury i funkcjonujących w społecznej świadomości indywidualnych, jak i grupowych standardów myślenia oraz działania. Dla młodych dorosłych oznacza to sytuację funkcjonowania w warunkach dynamicznie kreowanej rzeczywistości, która w pewien sposób wyznacza społeczne ramy badania wielu procesów formowania się osobowości człowieka na starcie w dorosłość oraz związanych z nimi ról i zadań życiowych. Ich realizacja nie tylko nie pozostaje bez znaczenia dla poczucia jakości życia młodego człowieka na tym etapie rozwoju, ale – co więcej – wyznaczać może to poczucie, rozumiane jako subiektywna ocena jakości własnego życia, na którą składa się ocena ważnych dla jednostki aspektów jej funkcjonowania.

Analiza literatury przedmiotu pozwala zauważyć, że zmiana społeczna kontekstu życia spowodowała pojawienie się wielu modyfikacji w zakresie rozumienia pojęć i procesów. Społecznej weryfikacji poddawane są teorie służące poszukiwaniu odpowiedzi na pytania o rozumienie dobrostanu i poczucia jakości życia współczesnego człowieka. W tej perspektywie wyłaniają się poszczególne aspekty sytuujące poczucie jakości życia między innymi w relacji z płcią, cechami osobowości, aktywnością człowieka, a także jego zasobami. Zdaniem A. Bańki odpowiedzi na te pytania – prócz wartości poznawczej – mają duże znaczenie praktyczne. Twierdzi on, że „po pierwsze, zajmowanie się kwestią jakości życia ma walor praktyczny z tego powodu, że umożliwia pomaganie ludziom w sytuacji, gdy nie czują się szczęśliwi (...). Po drugie, we współczesnym świecie, zdominowanym przez zmianę i różnorodność, wiedza na temat mechanizmów kształtowania się jakości życia potrzebna jest do stymulowania rozwoju”¹. Uwzględniając perspektywę

¹ A. Bańka, *Jakość życia a jakość rozwoju. Społeczny kontekst płci, aktywności i ro-*

systematycznych badań nad jakością życia, wskazać można, że zachodzące we współczesnych społeczeństwach zjawiska pluralizacji i hybrydyzacji kategorii wiekowych sprawiają trudności w określeniu momentu przejścia (przechodzenia) z młodzieńczości w dorosłość. Dawniej przypisane fazom życia charakterystyki społeczne, psychologiczne i kulturowe współcześnie tracą swoją aktualność. Jak wskazuje K. Szafraniec, „najpierw młodość i dorosłość, oderwały się od kategorii wiekowych, potem od ról społecznych i związanych z nimi stylów życia, a na koniec od charakterystyk psychologicznych i rozwojowych”². Można powiedzieć, że kategorie młodzieńczości i dorosłości silnie zabarwione kryteriami kulturowymi, rozmywają się w szczególności wówczas, gdy pojawia się pytanie o to, gdzie kończy się młodzieńczość i zaczyna dorosłość³. Ponadto jak wskazuje U. Beck⁴, podstawowa cecha współczesności, jaką jest niepewność, staje się też głównym kryterium kwalifikującym biograficzny wymiar życia młodego człowieka. Obserwowanie wydłużającej się, odraczanej edukacji, wydłużającego się procesu przechodzenia ku samodzielności i niezależności wraz z towarzyszącymi momentami laminarnego przejścia sprzyja konstatacji, że moment przejścia wymaga uruchomienia cząstkowych transgresji. To one przyczyniają się do zmian w życiu, wyznaczają ich tempo i przebieg. Status, jaki osiągają młodzi ludzie w poszczególnych okresach życia, wyznaczany jest ich umiejętnością radzenia sobie z zadaniami rozwojowymi, jakie stawia przed nimi codzienność, i to odzwierciedla się w poczuciu jakości życia.

Wskazywane związki między subiektywnymi doświadczeniami i obiektywnymi warunkami życia nie wydają się zatem jednoznaczne ani zgodne z intuicją, ani też stabilne w czasie (J. Czapiński, T. Panek). Żaden bowiem z obiektywnych czynników życia nie wyjaśnia subiektywnej jego jakości, podobnie jak te same wydarzenia obiektywne mogą zwiększać i zmniejszać poczucie szczęścia. A. Bańka zwraca uwagę na fakt, że demitologizacji poddana została kwestia udziału zasobów w ocenie jakości życia. Okazuje

dziny. W: A. Bańka (red.), *Psychologia jakości życia*, Poznań 2005, Stowarzyszenie Psychologia i Architektura, s. 12.

² K. Szafraniec, *Młodzi 2011*, Warszawa 2011, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, s. 37.

³ A. Bańka, *Jakość życia a jakość rozwoju. Społeczny kontekst płci, aktywności i rodziny*. W: A. Bańka (red.), *Psychologia jakości życia*, cyt. wyd., s. 35.

⁴ U. Beck, *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa 2004, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, s. 98.

się, że zarówno zasoby ekonomiczne, jak i zasoby osobowości nie stanowią dla siebie samych wartości determinujących jakość życia, ale stają się – jak wskazuje M. Csikszentmihalyi⁵ – drogą (narzędziem, środkiem) osiągnięcia szczęścia. Ponadto szczęście nie jest wyłącznie kategorią terażniejszościową przeżywania siebie i świata (oraz własnego miejsca w świecie), ale temporalną kategorią rozwojową, która obejmuje doświadczenia przeszłości, aktualne przeżycia, a także oczekiwania dotyczące przyszłości⁶. Pewien odczuwany dobrostan podlega dynamicznym przekształceniom w czasie, ponadto też może być traktowany jako kategoria kontekstowa poczucia zadowolenia i satysfakcji w wyniku posiadania bądź konsumpcji zasobów oraz jako kategoria rozwojowa pod względem standardów porównań. Drugi z wyróżnionych sposobów rozumienia poczucia szczęścia i wysokiej jakości życia – w aspekcie rozwojowym – wiąże się z procesem konstruowania mentalnej reprezentacji całości życia pod wpływem napływających informacji i przeżywanych doświadczeń. Tymi podstawowymi mechanizmami konstruowania wspomnianych standardów porównań są dwie perspektywy, w których one zachodzą: intraindywidualna i interindywidualna. W obliczu tych dwóch obrazów i społecznych ilustracji jakość życia staje się kategorią, której treść i zakres zmieniają się wraz z doświadczaną codziennością i temporalną funkcją jakości rozwoju. Związek ten ma charakter obustronny, co oznacza, że jakość rozwoju jest także funkcją poczucia jakości życia.

Kwestie związane z jakością życia zakotwiczone są w szeroko rozumianych zagadnieniach z pogranicza wielu nauk o człowieku i jego życiu. Od lat są przedmiotem zainteresowania filozofów, lekarzy, ekonomistów, psychologów, socjologów, pedagogów i antropologów. W literaturze przedmiotu używanie terminu „jakość życia” wiąże się zatem z wybrzmiewaniem jego treści w wielu płaszczyznach życia społecznego, zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i środowiskowym, w aspekcie funkcjonowania człowieka w określonych warunkach socjoekonomicznych, jak również społecznej komunikacji. Z tego względu jakość życia może mieć wymiar aksjologiczny i normatywny. Jako pojęcie wielowymiarowe odzwierciedla emocjonalny charakter ocen trudnych do jednoznacznego ujęcia, także ze względu na

⁵ M. Csikszentmihalyi, *If we are so rich, why aren't we happy?*, „American Psychologist” 1999, nr 54 (10), s. 821–827.

⁶ H. Liberska, *Perspektywy temporalne młodzieży. Wybrane uwarunkowania*, Poznań 2004, Wydawnictwo UAM.

kontekstualność społeczno-polityczną i kulturową⁷. Ponadto w analizie treściowej poczucie jakości życia symbolizuje wspólny mianownik dla opisu i oceny obiektywnych warunków życia oraz większości stanów emocjonalnych, które przeżywa człowiek w związku z doświadczaną codziennością. Te aspekty oceny, mającej dwa skrajne bieguny, przyczyniają się do braku jednoznaczności prób opisu sytuacji i doświadczeń wyznaczających jakość życia. Owa wieloaspektowość istnienia, podobnie jak interdyscyplinarność opisu, sprawiają, że dla rozróżniania jakościowo ważnych aspektów analizowanych spraw powstało dotąd wiele definicji (a wraz z nimi teorii) będących próbą znalezienia miejsca dla tej kategorii teoretycznej i uporządkowania jej rozumienia w sposób, który pozwoliłby zmniejszyć ową niejednoznaczność i wynikające z niej trudności pomiaru. Wzrost zainteresowania tematyką jakości życia, jak również potrzeba prowadzenia badań uwzględniających szerokie spektrum jej wskaźników implikują pogłębiającą się świadomość społeczną w obszarze dążeń indywidualnych człowieka do lepszego życia. Tym, co w podstawowy sposób porządkuje możliwość interpretacji ludzkiej egzystencji, jest kontekst i charakter jej oceny. Z tej perspektywy nie bez powodu w naukach społecznych funkcjonują dwie kategorie opisu: obiektywna i subiektywna. Na podstawie analiz teoretycznych prezentowanych w tej pracy koncepcji jakości życia, w kontekście jej licznych uwarunkowań, twierdzić można, że czynniki obiektywne w istocie wyznaczają określony poziom egzystencji człowieka i percepcję tej rzeczywistości (nie zawsze bezpośrednio stanowiąc o zadowoleniu z życia)⁸. Oddziałują jednak na poziom tego zadowolenia⁹, mierzony percepcją własnej sytuacji życiowej w ważnych fazach rozwoju. Można w tym miejscu odnieść się także do prezentowanych w części teoretycznej pracy holistycznych koncepcji człowieka uwzględniających, oprócz sfery fizycznej, obecność wymiaru psychicznego i duchowego jako konstytuujących osiągnięcie integralności rozwoju.

W tej pracy w sposób zamierzony koncentruję się na aspekcie subiektywnym, projektując próbę poszukiwania poczucia jakości życia ludzi młodych w kontekście zadań rozwojowych okresu wczesnej/wyłaniającej się dorosło-

⁷ M. Adamiec, K. Popiołek, *Jakość życia – między wolnością a mistyfikacją*, „Ruch Prawno-Ekonomiczno-Socjologiczny” 1993, nr 2, s. 92–117.

⁸ E. Kasprzak, R. Derbis, *Miejsce zamieszkania a poczucie jakości życia bezrobotnych*, „Forum Psychologiczne” 1999, nr 1, s. 45–59.

⁹ J. Czapiński, *Szczęśliwy człowiek w szczęśliwym społeczeństwie? Zrównoważony rozwój, jakość życia i złudzenie postępu*, „Psychologia Jakości Życia” 2002, nr 1, s. 9–34.

ści. Tym samym sytuuję poczucie jakości życia nie tylko w ważnych życiowo zadaniach wchodzenia w dorosłość, ale także – w momencie projekcyjnym dalszego rozwoju na etapie finalizacji procesu edukacji (kształcenia uniwersyteckiego) – przechodzenia z edukacji na rynek pracy. Proces ten zwany przez A. Bańkę „tranzycją¹⁰ z systemu edukacji do życia zawodowego” wiąże się ze zmianą statusów – ze „starego”/dawnego do „nowego” statusu społecznego. O przejściu tym świadczą liczne mikroprzemiany i transgresje na poziomie planowanym i przypadkowym, będące naturalną konsekwencją funkcjonowania współczesnego człowieka w warunkach zmiany społecznej i związanej z nią mało przejrzystej rzeczywistości społeczno-kulturowej. Z uwagi na trwający, aktywny charakter tego procesu świadomie, w namyśle autorskim, pozostaje przy używaniu terminu „przechodzenie”, który zawiera w sobie (w mojej ocenie) wiele cech świadczących o jego dynamice. Przejście z edukacji na rynek pracy wiąże się z aktywnością (proaktywnością) młodego człowieka na poziomie rozwojowym (związanym z potrzebami), społeczno-kulturowym i prozawodowym. Sprzyja temu umiejętność podejmowania i eksploracji nowych ról przy jednoczesnym pozytywnym otwieraniu się na to, co niesie społeczno-ekonomiczna rzeczywistość.

Jakość rozwoju analizowana w kontekście jakości życia oznacza spójne konstruowanie przez człowieka indywidualnych standardów ewaluacyjnych (w przestrzeni porównań w czasie: przeszłych, aktualnych oraz przyszłych), jak również spójne konstruowanie indywidualnych standardów w płaszczyźnie relacji społecznych¹¹. W tym kontekście jakość życia zależy od rodzaju i jakości tworzonych przez jednostkę mentalnych schematów poznawczych w cyklu rozwoju, umożliwiających dostęp do wykorzystania ważnych informacji. Projekcja subiektywnego pojmowania i oceny własnego życia ma swoje temporalne konsekwencje zgodnie z logiką zmian społecznych i procesów percep-

¹⁰ A. Bańka, *Psychologiczne doradztwo karier*, Poznań 2007, Wydawnictwo Print B; B. Rożnowski, *Przechodzenie młodzieży z systemu edukacji na rynek pracy w Polsce*, Lublin 2009, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.

¹¹ Kwestie te zostały szeroko opisane przez M. Jarymowicz. Por. M. Jarymowicz, *Eksperymentalne badania nad procesami różnicowania JA–MY–INNI*. W: P. Boski, M. Jarymowicz, H. Malewska-Peyre (red.), *Tożsamość a odmiennność kulturowa*, Warszawa 1992, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN; M. Jarymowicz, *Różnicowanie: „ja inni” i funkcjonowanie w świecie społecznym*. W: J.M. Jarymowicz, M. Smoleńska (red.), *Poznawcze regulatory funkcjonowania społecznego*, Wrocław 1983, Ossolineum, s. 87–122; M. Jarymowicz, *Odrębność schematowa Ja–My–Oni a społeczne identyfikacje*, „Przegląd Psychologiczny” 1993, nr 1, s. 7–26.

cji społecznej świata (zwłaszcza w perspektywie *no long term*) oraz własnego w nim miejsca. Wskazać można za P. Sztompką¹², że współcześnie jednostka żyje w świecie, którego jedynym stałym elementem jest zmiana i związany z nią charakterystyczny niepokój powodowany upływającym czasem. W tym sensie poczucie jakości życia młodych dorosłych przyjmować może postać mozaikową, o charakterze laminarnym i dystynktywnych cechach wyznaczanych zadowoleniem z samorealizacji w różnych przestrzeniach życia. Poczucie jakości życia, analizowane w perspektywie rozwojowej (psychologiczno-rozwojowej), będącej jedną z omawianych w tej pracy, podlega zatem przekształceniom, co oznacza, że zmienia się wraz z wiekiem, etapem życia i towarzyszącymi temu etapowi celami do realizacji (zarówno obiektywnymi, jak i subiektywnymi). W tym kontekście kształtowanie się poczucia jakości życia ma charakter procesualny. Wraz z upływającym czasem jednostka ma potrzebę realizowania różnych zadań życiowych. Zdaniem A. Bańki za najbardziej uniwersalne zadania w cyklu życia uważa się: podejmowanie różnych form aktywności, budowanie relacji z Innymi oraz definiowanie swojej płciowości wraz ze społecznymi konsekwencjami tego procesu. Sposób i zakres radzenia sobie przez młodych ludzi z tymi zadaniami na różnych etapach życia staje się miarą jakościowych zmian psychologicznych (i psychospołecznych) w rozwoju, a tym samym także wyznacznikiem jakości życia. Ten społeczno-zadaniowy kontekst rozumienia zmian w sposobach myślenia i działania jednostki w cyklu egzystencji sytuuje poczucie jakości życia jako związane z realizowanymi przez nią wspomnianymi już zadaniami rozwojowymi.

Prezentowany sposób rozumienia jakości życia w perspektywie podejmowanych w pracy ujęć teoretycznych i prób poszukiwania jej empirycznych wskaźników wydaje się użyteczny do wykorzystania w opisie i analizach sytuacji społecznej młodych dorosłych. Pozwala też na przybliżenie badanej grupy, jaką stanowią studiujący młodzi dorośli, potocznie zwani młodzieżą akademicką. Podejmują i eksplorują oni bowiem wiele nowych form aktywności, wyznaczających ich status stawania się osobami dorosłymi, w kontekście nowych ról w przestrzeni relacji, doświadczeń indywidualnych, edukacji i aktywności prozawodowej (często także inicjowanej aktywności zawodowej).

Praca ma charakter interdyscyplinarny. W analizach teoretycznych korzystam z szerokiego spojrzenia na dorosłość, w którym ważne zadania życiowe

¹² P. Sztompka, *Socjologia zmian społecznych*, Kraków 2010, Wydawnictwo „Znak”, s. 63.

oznaczają odwołanie do trzech płaszczyzn: relacji Ja–Inni¹³, odnosząc się do funkcjonowania w bliskich relacjach i związkach interpersonalnych; płaszczyzny osobowego Ja i poczucia tożsamości¹⁴, nawiązującego do obszaru samo-realizacji i poczucia spełnienia, oraz relacji Ja–zadanie¹⁵, dotyczących kwestii edukacyjnych oraz zawodowych. Dodatkowy obraz, który wpisuje się w tę perspektywę opisu funkcjonowania młodych dorosłych w „płynnej” nowoczesnej rzeczywistości społeczno-zawodowej, w związku z uzyskiwaniem statusu dorosłości wiąże się ze sposobem myślenia i działania w procesie podwójnego przechodzenia: z młodzieńczości do dorosłości oraz z edukacji na rynek pracy. W tym aspekcie młodzież akademicka znajduje się w sytuacji dwoistości, swoistego „bycia pomiędzy”, na pograniczu charakterystycznej dla okresu postadolescencyjnego semiautonomii i wchodzenia w dojrzałe role, ich eksplorowania oraz podejmowania ostatecznych zobowiązań zgodnie z wartościami i życiowymi wyborami. Ta sytuacja pogranicznego zawieszenia pomiędzy młodzieńczością i dorosłością w trudnej, niejednoznacznej rzeczywistości społeczno-ekonomicznej sprzyjać może osadzeniu jej w kontekście konstruktu Bachtinowskiego pogranicza¹⁶, odwołującego się do „zdolności bycia pogranicznego”, bycia „pomiędzy”, które wyznacza określony status, sposób my-

¹³ Kwestie te zostały szeroko opisane m.in. przez M. Jarymowicz i T. Szustrową.

¹⁴ Kwestie kształtowania się tożsamości podejmowane są w koncepcjach psychologiczno-socjologicznych w ujęciu różnych autorów, m.in. Z. Baumana, Z. Bokszańskiego, W. Buszty, A. Cybal-Michalskiej M. Jarymowicz, A. Jawłowskiej, T. Lewowickiego, J. Nikitorowicza, A. Szczurek-Boruty, Z. Melosika.

¹⁵ Relacje Ja–zadanie zakotwiczone są w kontekście zadań rozwojowych i życiowych, jakie podejmuje jednostka w cyklu życia. Kwestie te będą przedmiotem szerszych analiz w tej pracy, odwołujących się m.in. do ujęć proponowanych przez R. J. Havighursta i A. Bańkę.

¹⁶ L. Witkowski, *Uniwersalizm pogranicza: o semiotyce kultury Michała Bachtina w kontekście edukacji*, Toruń 2000, Wydawnictwo Adam Marszałek (Dla Bachtina, jak pisze L. Witkowski, człowiek i idea żyją, zachowując zdolność do toczenia sporu z całym światem i z samym sobą. Życie w kulturze mierzy się zdolnością bycia „pogranicznego”, na „progu”, wobec granicy, która stawia przed nami problem – „gdzie, jak i dlaczego warto być”). Również w edukacji międzykulturowej przyjmuje się, że kategoria pogranicza traktowana jest nadal w ujęciu Bachtinowskim — w głównej mierze jako pogranicze kultur, społeczności (...), (a nie głównie — chociaż także — pogranicze państw i narodów), szerzej E. Ogrodzka-Mazur, *Cieszyńska Szkoła Badań Pogranicza Profesora Tadeusza Lewowickiego*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2014, vol. 2, nr 4, s. 25–39; por. też J. Nikitorowicz, *Pogranicze, Tożsamość, Edukacja Międzykulturowa*, Białystok 1995, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.

ślenia i działania¹⁷. Pograniczność sytuacji, czasu i miejsca w życiu, systemów wartości, priorytetów i emocji, które towarzyszą młodym dorosłym, wskazuje szczególnie kontekst społeczno-kulturowy, wyznaczający w tej sytuacji poczucie jakości życia studentów u progu wejścia w przestrzeń planowania swojej przyszłości, w warunkach swoistej ambiwalencji. Świat młodych dorosłych to bowiem świat permanentnej zmiany i ambiwalencji. To świat, w którym aktualne stają się pytania o „charakterystykę statusu granicznego, bycia w fazie »pomiędzy«, w której jednostka opuszcza stary kontekst, a nie jest jeszcze częścią nowego”¹⁸. Umiejętność odczytywania kodów uzyskiwanych drogą społecznego przekazu, a także naturalnego uczestnictwa w kulturze i edukacji stwarza młodym ludziom szansę na wzrost gotowości (emocjonalnej i instrumentalnej) do aktywnego konfrontowania się z własnymi oczekiwaniami i wyzwaniem, które pojawiają się wraz z nowym czasem i miejscem w życiu. W tej perspektywie czas i miejsce regulują stosunek jednostki do siebie samej, Innych oraz przestrzeni życia, dostarczając okazji do ich doświadczania w różnych wymiarach. Owa charakterystyczna dla młodych ludzi potrzeba jednostkowych doświadczeń, „indywidualnych odczytań otaczającego świata, indywidualnych motywów (...)”¹⁹ napotyka wspomniane źródła ambiwalencji pomiędzy młodością a dorosłością, generujące nowe zjawiska rozwoju i uczenia się. „Moment przejścia” z młodości do dorosłości oraz z edukacji na rynek pracy ma charakter osobisty, wyrażający się w realizacji ważnych dla jednostki celów, planów i projektów życiowych związanych z wizją przyszłości. Zróżnicowane zarówno zewnątrznie, jak i wewnątrznie warunki owego przejścia okazują się być czynnikami wyznaczającymi funkcjonowanie młodych ludzi w ważnych przestrzeniach społecznego funkcjonowania, prowokując także jego subiektywną ocenę. Samoocena ważnych dla studentów w tym czasie przestrzeni życia osobistego i społecznego (także w wymiarze edukacyjnym i prozawodowym) tworzy grunt odczuwanego ogólnego poziomu zadowolenia i satysfakcji jako elementów budujących konstrukt poczucia jakości życia. Trudność interpretacji „momentu przejścia” z młodości do dorosłości i z edukacji na rynek pracy może być spowo-

¹⁷ L. Witkowski, *Dyskursy rozumu: między przemocą i emancypacją*, Toruń 1990, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 32.

¹⁸ A. Cybał-Michalska, *Młodość akademicka a kariera zawodowa*, Kraków 2013, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 23.

¹⁹ T. Lewowicki, *Cztery spojrzenia na wielokulturowość i edukację międzykulturową*, „Pogranicze. Studia Społeczne” 2011, t. XVII, s. 31.

dowana wieloma czynnikami, wśród których za ważne – prócz czynników natury psychologicznej i społecznej – uważa się między innymi priorytety wyznaczające szanse startu w dojrzałą przestrzeń życia osobistego i samodzielności społeczno-zawodowej. Dlatego też na etapie finalizującym proces edukacji (zwłaszcza w edukacji na poziomie wyższym), będącej dla młodych ludzi przepustką do owej niezależności świata dorosłych, stabilnego rynku pracy, ważne cele strategiczne do zrealizowania ma uniwersytet²⁰.

Odwołując się do powyżej opisanych form aktywności w okresie wyłaniającej się dorosłości, można pokusić się o stwierdzenie, że najważniejszymi zadaniami w płaszczyźnie *stającej się dorosłości* (J. J. Arnett), dostarczającymi zadowolenia i poczucia niezależności/autonomii, okazują się: intymność w relacjach, kształcenie (dalsza edukacja) i praca. Przypuszcza się, że realizowanie tych zadań dostarcza młodym dorosłym poczucia spełnienia, przyczyniając się pośrednio do podnoszenia poczucia jakości ich życia. Przestrzeń relacji i bliskich związków odzwierciedla się w codziennych sytuacjach młodych ludzi, dostarczając okazji do poznawania siebie i eksperymentowania w relacji z drugim człowiekiem. Przestrzeń ta odzwierciedla się w doświadczeniach, pozostawiając ślad licznych eksploracji, co nie pozostaje obojętne dla poczucia jakości życia. W kontekście rozważań o miejscu, jakie pełni w życiu młodych dorosłych kontynuowanie edukacji (szczególnie w przypadku społeczności o wyższych niż przeciętne aspiracjach edukacyjnych), koncentruję się na pokazaniu roli, jaką pełni ona w życiu młodych dorosłych, zwłaszcza w kontekście zadowolenia ze studiów i własnej osoby na tym etapie, a także oceny studiów w kategoriach osobistych inwestycji na etapie przechodzenia z edukacji na rynek pracy (także w aspekcie budowania samooceny studentów, będącej oceną częściową poczucia zadowolenia z siebie i swoich możliwości na etapie wchodzenia w dorosłość. Pośrednio też umożliwia wskazanie poczucia jakości życia przez pryzmat kształcenia uniwersyteckiego, będącego formą edukacji, która przygotowuje studentów do podjęcia ważnych ról społeczno-zawodowych w niedalekiej przyszłości. Przestrzenie te traktuję w pracy jako ważne płaszczyzny – swoiste tło, czy nawet lustro społeczne – umożliwiające budowanie obrazu własnej osoby w kontekście pełnionych ról i zadań wraz z subiektywną oceną sytuacji. Stanowią one o podejmowanych wyzwaniach w związku z realizowanymi przez nich zadaniami rozwojowymi na etapie stawiania się osobą dorosłą, podejmu-

²⁰ Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Kraków 2009, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

jącą autonomiczne decyzje dotyczące własnej przyszłości. Uwarunkowania te stanowią ważny kontekst opisu poczucia jakości życia młodych dorosłych.

Celem pracy jest próba diagnozy poczucia jakości życia młodych dorosłych realizujących kształcenie uniwersyteckie na tle podejmowanych przez nich zadań rozwojowych związanych z głównymi obszarami aktywności. Diagnozę tę sytuuję w kontekście teoretycznych i metodologicznych rozważań poświęconych analizom przywołującym interdyscyplinarne spojrzenie na kwestie jakości życia młodych ludzi oraz indywidualne i społeczno-kulturowe warunki kształtowania się tego poczucia w toku doświadczeń wyznaczanych fazą wkraczania w dorosłość. Opracowane rozdziały teoretyczne traktuję jako niezbędne poznawczo, ułatwiające rozumienie złożoności rozstrzygnięć terminologicznych oraz stanowiące tło do poszukiwania wybranych aspektów społecznej rzeczywistości świadczących o poczuciu jakości życia młodych dorosłych studiujących na uniwersytecie. Ich konstrukt teoretyczny i wskazane kryteria, wyznaczające obszary moich zainteresowań badawczych, pozwoliły na zarysowanie obszaru metodologicznego. Umożliwia to opis wybranych aspektów poczucia jakości życia grupy demograficzno-społecznej, jaką stanowią studiujący młodzi dorośli u progu *wyłaniającej się/stającej się dorosłości*.

Główną osią narracji jest percepcja, ocena oraz interpretacja wybranych kontekstów poczucia jakości życia młodych dorosłych u progu finalizacji studiów (na etapie opisywanego procesu przechodzenia społeczno-kulturowego z młodości do dorosłości oraz z edukacji na rynek pracy). Grupa młodych dorosłych, nazywana przez E. Wysocką²¹ pokoleniem „permanentnego przejścia”, w istocie znajduje się na drodze osobistych i społecznych (edukacyjnych i kulturowych) zmian, które nie pozostają bez znaczenia dla jej sytuacji życiowej i rozwoju życiowego doświadczenia. Doświadczenie młodości wyznaczone jest zarówno wspólnymi, jak i nowymi dla fazy wczesnej dorosłości komponentami. Podobnie dzieje się z doświadczeniami w przypadku przechodzenia ze ścieżki beztrudnej jeszcze edukacji w dojrzałą, coraz bardziej odpowiedzialną przestrzeń przygotowania do aktywności zawodowej. Wówczas krystalizują się i weryfikują ważne wartości, cele i plany życiowe w perspektywie planowanej przyszłości. Młodzi dorośli stoją w coraz bliższej

²¹ E. Wysocka, *Doświadczenie życia w młodości – problemy, kryzysy i strategie ich rozwiązywania. Próba opisu strukturalno-funkcjonalnego modelu życia preferowanego przez młodzież z perspektywy pedagogiki społecznej*, Katowice 2010, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 60.

konfrontacji z realiami społeczno-zawodowymi i świadomość szans zaistnienia w dojrzałych relacjach, etapach samokształcenia, a także na rynku pracy odzwierciedla się w ich odczuciach, współkształtując jednocześnie poczucie jakości ich życia oraz poczucie sensu i zadowolenia z dotychczasowej edukacji. Zestawiają oni swoje wizje i perspektywy dalszego rozwoju na poziomie wyobrażeń wczesnostudenckich z tymi, które stają się coraz bardziej aktywne i urealnione na końcowym etapie studiów. Nadają też znaczenie tym wyobrażeniom i planom zawodowym, które wydają się interesujące bądź istotnie okazują się priorytetowymi w tym momencie życia. Wszystkie relacje realizowane na etapie wkraczania w dorosłość wymagają od jednostki nowych form aktywności, wyrażających się w potrzebie samorealizacji. Ma ona miejsce w różnych przestrzeniach życia, momentach przechodzenia między różnymi zadaniami, które jednostka uważa za ważne i które ponadto pojawiają się w jej społeczno-kulturowym kalendarzu. Kalendarz indywidualnych zdarzeń ma związek z czasem psychologicznym, w jakim funkcjonują młodzi dorośli. To on wyznacza zakres i intensywność doświadczania (często też „bycia pomiędzy”) w opisywanych przestrzeniach: relacji interpersonalnych i bliskich związków, doświadczania siebie, doświadczania własnej edukacji (zadowolenia z niej) oraz projektowania własnej przyszłości (szczególnie w kontekście przyszłości społeczno-zawodowej). Ważne poznawczo jest również to, jak oceniają wsparcie społeczno-edukacyjne w procesie stawania się osobą dorosłą. Wątkiem o charakterze autorskim jest uwzględnienie kryterium porządkującego zebrany przeze mnie materiał empiryczny. Kryterium to zawiera się w wyróżnieniu ważnych obszarów życia społecznego, do których przygotowują się w toku kształcenia uniwersyteckiego i w których będą w niedalekiej przyszłości funkcjonowali młodzi dorośli, w związku z pełnionymi rolami społecznymi i zawodowymi. W tym kontekście ważne jest dla mnie – na tle badania poczucia jakości życia całej grupy uwzględnionych w badaniach młodych dorosłych realizujących studia uniwersyteckie – pokazanie diagnozy poczucia jakości życia młodzieży akademickiej kształcącej się w zakresie: medycyny, ekonomii, prawa i pedagogiki, stanowiących płaszczyzny przygotowania prozawodowego do pełnienia ról społecznych w ważnych obszarach życia społecznego. Spodziewam się, że kształcenie uniwersyteckie przygotowujące młodych dorosłych do funkcjonowania w obszarach: zdrowia, ekonomii, prawa i edukacji może mieć swoje odzwierciedlenie w pojmowaniu i ocenie realizowanych ról oraz zadań rozwojowych, których treść na tym etapie rozwoju i edukacji stanowi o poczuciu ich jakości życia.

W naukach społecznych dorosłość opisywana jest w trzech perspektywach: antropologicznej, prakseologicznej oraz recentywistycznej²². W pracy interesuje mnie spojrzenie na proces stawania się osobą dorosłą w perspektywie procesualnej, w ujęciu antropologiczno-prakseologicznym. Za przyjęciem pierwszej perspektywy opowiada się przekonanie, że czas społeczny potrzebny na drodze dochodzenia do dorosłości traktuje się w kontekście procesu całościowego rozwoju, w którym charakterystycznym atutem dorosłości jest wzrost kompetencji do pełnienia w społeczeństwie określonych funkcji, w powiązaniu z indywidualnymi zasobami, a także pożądanymi normami i wzorami zachowań. W tym ujęciu dojrzewanie do dorosłości nie ma swojego ostatecznego momentu wyuczalności; jest permanentnym, dynamicznym, indywidualnie przebiegającym procesem. W perspektywie prakseologicznej można go rozumieć w konwencji zadań rozwojowych i ról społecznych odwołujących się do ważnych obszarów aktywności człowieka. Takie wielopłaszczyznowe (triangulatywne) spojrzenie na kwestie bycia dorosłym wskazuje, że zakres rozumienia dorosłości jest szeroki, a nawet wskazać można, że rozszerza się wraz z rozwojem „społeczeństw otwartych”, w których jednostka ma prawo wyboru i coraz większą autonomię. W tych społeczeństwach zanika linearny aspekt ludzkiego życia i rozwoju. Tendencja dostrzegania rozwoju podmiotowości człowieka w tej perspektywie sprawia, że coraz częściej wybiera on swoją drogę życiową jako niezależną od społecznie wyznaczanych etapów w poszczególnych fazach życia²³. Dlatego też sądzi się, że współcześnie realizowana dorosłość ma wymiar subiektywny, obecny w odczuciach, doświadczeniach i własnych definicjach. Może być zatem interpretowana jako stan społeczny lub proces społeczno-kulturowy, w którym przekraczanie codziennych granic biologicznych, psychicznych i społecznych stawania się dojrzalszym oznacza, że człowiek przygotowuje się do wypełniania nowych zadań i oczekiwań²⁴. Ponadto kategoria wczesnej dorosłości (podobnie jak młodości) funkcjonuje w oderwaniu od tradycyjnie rozumianych kategorii wiekowych, ról społecznych i właściwych im stylów

²² E. Czerka, *Rodzinne uwarunkowania odraczania dorosłości u młodych mężczyzn*, Kraków 2007, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 15; E. Solarczyk-Ambrozik, K. Przyszczykowski (red.) *Changing Citizenship*, Poznań 2003, s. 38.

²³ M. Malewski, *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wrocław 1998, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 102.

²⁴ E. Czerka, *Rodzinne uwarunkowania odraczania dorosłości u młodych mężczyzn*, cyt. wyd., s. 17.

życia, a także dotąd uznawanych za obiektywne charakterystyk psychologicznych i rozwojowych. Przejście z fazy młodości, oznaczającej zależność (decyzyjną i finansową) od rodziców, do dorosłości, nadającej status samodzielności w zakresie pełnego uczestnictwa w życiu społecznym, uprawniającej do podejmowania samodzielnych decyzji, daje młodym ludziom poczucie niezależności. To subiektywne rozumienie bycia dorosłym jest ważne, ponieważ pozwala być sobą, eksperymentować w wielu rolach, bardziej świadomie niż wcześniej tworzyć i rozwijać własną koncepcję życia. Dzieje się to za pośrednictwem realizowania się studentów w przestrzeniach wyznaczających: relacje interpersonalne i bliskie związki, doświadczanie siebie, kontynuowanie edukacji, a także projektowanie własnej przyszłości (konstruowanie pomysłów związanych z sobą samym i przyszłą pracą). Doświadczanie własnej zaradności, wyrażającej się w kontakcie z nowymi wyzwaniami, eksploracją nowych ról oraz pracą, można w tym aspekcie traktować jako klucz do dorosłości i związanej z nią autonomii, co w życiu wielu młodych dorosłych staje się sprawą niełatwą z uwagi na liczne bariery samodzielności oraz deficytowy charakter pracy. Dlatego młodym ludziom potrzebne jest wsparcie, by – z wykorzystaniem zasobów własnych i środowiska – mogli skutecznie pokonywać pojawiające się kryzysy i łatwiej poruszać się po ścieżkach charakteryzujących dojrzałe role społeczno-kulturowe i zawodowe.

W literaturze przedmiotu dla psychospołecznego określenia statusu młodych dorosłych używa się terminu wchodzenie/wkraczanie w dorosłość²⁵ albo też – zaproponowanego przez J. J. Arnetta²⁶ – pojęcia „stająca się” lub „wyłaniająca się” dorosłość. Dla określenia młodych dorosłych, będących podmiotem moich zainteresowań badawczych w kontekście badań nad jakością życia, terminów tych używam zamiennie. W perspektywie teoretycznej najczęściej koncentruję się na istocie, sposobach oraz dynamice wchodzenia w tę fazę życia, a także na charakterze podejmowanych i realizowanych przez młodych dorosłych ról społecznych oraz zadań rozwojowych (w tym zadań służących budowaniu tożsamości). Zakładam, że przestrzenie te w życiu młodych ludzi mają swoje szczególne eksploracje i świadomość ich wypeł-

²⁵ A. I. Brzezińska, T. Czub, S. Hejmanowski, M. Rękosiewicz, R. Kaczan, K. Piotrowski, *Uwarunkowania procesu kształtowania się tożsamości w okresie przejścia z adolescencji do dorosłości*, „Kultura i Edukacja” 2012, nr 3 (89), s. 24.

²⁶ J. J. Arnett, *Emerging Adulthood. A theory of development from the late teens through the twenties*, „American Psychologist” 2000, vol. 55, nr 5, s. 469–480.

niania, a także płynące z niego zadowolenie pozostają w związku z odczuwaną przez nich jakością życia.

Interesująca mnie wczesna/*stająca się dorosłość* stanowi ważne kryterium na osi czasu w prezentowanych w pracy kwestiach badania poczucia jakości życia studentów. W literaturze przedmiotu czas ten określany bywa jako czas społeczno-psychologiczny młodych dorosłych, jak również czas „demograficznej gęstości”, głównie z uwagi na najwyższy wskaźnik momentów przechodzenia i zmiany statusów w przestrzeni temporalnej, a także największej różnorodności doświadczeń życiowych. Osoby w tym okresie życia mają trudny do przewidzenia status demograficzny, gdyż większość procesów ma charakter nienormatywny, wyznaczany indywidualnym tempem zmian, w wyniku których młodzi podejmują role zgodne z ich potrzebami i zasobami, rzadziej natomiast w związku z oczekiwaniami społecznymi. W tej konotacji klasyczne zmienne temporalne uwzględniane w badaniach sytuacji życiowej człowieka to zmienne związane z wiekiem, statusem i aktualnymi wydarzeniami społecznymi oraz zmianami sytuacji jednostkowej badanych. W tym stadium rozwoju wszystko może się zdarzyć, ponadto „ani jedna cecha demograficzna nie przesądza ani o tożsamości, (...) typie charakteru specyficznego dla tej fazy życia, (...) o jakości życia i sukcesie życiowym”²⁷. Zauważa się, że dla wielu młodych dorosłych czas ten jest w życiu okresem semiautonomii w relacjach rodzinnych²⁸, a zarazem – coraz bardziej – autonomicznym w zakresie doświadczania siebie w innych ważnych relacjach (także relacji z samym sobą), obszarze edukacji, postrzeganej przez pryzmat potrzeb projektowania własnej przyszłości. Ważnym elementem tego planu, w perspektywie partycypacji społecznej w warunkach wymagającej i „niegościnniej” rzeczywistości społeczno-ekonomicznej, jest projektowanie przyszłości zawodowej. Na etapie finalizacji studiów jest to cel ważny, a podejmowane w tym czasie decyzje mają swoje kontynuacje w przyszłości. Kontekst ten stanowi tło i odwołanie w zrealizowanych badaniach.

²⁷ A. Bańka, *Jakość życia a jakość rozwoju. Społeczny kontekst płci, aktywności i rodziny*. W: A. Bańka (red.), *Psychologia jakości życia*, Poznań 2005, Stowarzyszenie Psychologia i Architektura, s. 41.

²⁸ Semiautonomia to mieszanka stylu życia zarówno na własną rękę, jak i w zależności od rodziny i jej możliwości ekonomiczno-społecznych, umożliwiających korzystanie przez młodych dorosłych z zasobów finansowych rodziców oraz ich wsparcia (społecznego).

Poczucie jakości życia studiujących młodych dorosłych mierzone jest w części empirycznej tej pracy poziomem zadowolenia z funkcjonowania w opisywanych przez mnie przestrzeniach życia i aktywności. Ukazanie poczucia jakości życia w konwencji zadań rozwojowych wskazuje na ich przeżyciowy charakter. Sytuuje też funkcjonowanie jednostki w opisywanych kontekstach: posiadania właściwej młodym dorosłym swobody dokonywania wyborów (w wymiarze interpersonalnym), doświadczania niezależności (na poziomie intrapersonalnym) oraz dostępu do ważnych dóbr (w wymiarze społecznym i ekonomicznym)²⁹. Konteksty te, sytuujące opisywaną problematykę jako ważną w obszarze nauk pedagogicznych (zwłaszcza w pedagogice społecznej), wydają się potrzebne jako odsłaniające przestrzenie doświadczania świata przez studentów, postrzegane przez pryzmat pełnionych ról i zadań, jakie realizują oni na etapie wchodzenia w dorosłość. Przywoływane przez A. Bańkę i omawiane w części teoretycznej pracy zadania rozwojowe rozpatrywane są przez Autora w kontekście samokontroli, rozwoju zdolności osobistych, pełnienia ról społecznych i zawodowych oraz zadań odnoszących się do takich ważnych obszarów życia, jak: miłość, szkoła i praca. Dlatego też w ujęciu autorskim, zarówno na poziomie teorii, metodologii, jak i w analizach empirycznych, koncentruję się na opisanu poczucia jakości życia w konwencji zadań rozwojowych odnoszących się do głównych przestrzeni aktywności na tym etapie życia. W tej perspektywie w konfrontacji z potrzebą podejmowania niezależnych, autonomicznych decyzji, będących ważnym elementem doświadczania swojej skuteczności i poczucia „bycia dorosłym”, prezentowane treści zadań rozwojowych traktuję jako wymiary konstytuujące poczucie jakości życia młodych dorosłych studiujących na uniwersytecie.

W perspektywie podjętego tematu ważna poznawczo jest diagnoza poczucia jakości życia tej grupy społeczno-demograficznej oraz skoncentrowanie się na tych wyznacznikach poczucia jakości życia, które wiążą się z doświadczanym czasem społecznym i czasem psychologicznym przeżywanym przez młodzież akademicką. Czas ten wskazuje istotny moment rozwojowy w podejmowaniu zadań ukierunkowanych na uzyskanie dojrzałości i autonomii w procesie rozwoju. W tym kontekście, uwzględniającym zmianę realiów życia, edukacji oraz warunków poszukiwania pracy, przyjmuję ważną poznawczo perspektywę badania poczucia jakości życia, uwzględniającą czynniki współtworzące potrzeby diagnozy oraz czynniki współtworzące profil

²⁹ R. Bera, *Aksjologiczny sens pracy a poczucie jakości życia młodych emigrantów polskich*, Lublin 2008, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 57.

demograficzny, społeczno-kulturowy oraz edukacyjno-zawodowy badanej grupy. Jak wskazuje P. Sztompka, „życie społeczne toczy się w czasie, który wyznacza istotny kontekst życia i działania człowieka”³⁰. W analizach – jako ważne kryterium diagnostyczne – uwzględniłam zmianę strukturalną fazy młodości wynikającej z: przedłużania się młodości poprzez liczne eksploracje (głównie ze względu na przedłużającą się edukację), niepewności sytuacji życiowej młodych ludzi wkraczających w dorosłość i związanego z nią ryzyka odnalezienia się na rynku pracy, a także opisywanej w części teoretycznej różnorodności przejścia młodych dorosłych do życia dorosłego (w tym także efektu przedłużającego się moratorium rozwojowego i tożsamościowego). W celu podkreślenia specyfiki tego okresu i wskazania kryteriów jego opisu w pracy korzystam z ujęć teoretycznych porządkujących rozumienie procesów wchodzenia w dorosłość (E. H. Erikson, J. J. Arnett), jak również zadań życiowych (rozwojowych) wczesnej dorosłości (R. J. Havighurst, A. Bańka), traktowanych jako ważne kryterium samooceny ich jakości życia (A. Bańka), także użytecznych z uwagi na potrzebę opisu tego procesu przejścia z młodzieńczej semiautonomii do statusu osoby dojrzałej.

Uwzględniając kryteria metodologiczne badania młodych dorosłych będących na etapie finalizacji kształcenia na poziomie szkoły wyższej (kształcenia uniwersyteckiego), za ważne uznaję kryterium jednorodności badanej grupy, uwzględniające takie zmienne, jak: wiek, wyróżniający się status społeczno-edukacyjny, realizowane zadania rozwojowe typowe dla studentów, profil społeczno-demograficzny i status studenta (jako współtworzący jego projekt życiowy), a także związane z nim cechy środowiska. W kontekście podejmowanego tematu pracy przez pryzmat uwzględnionych kategorii opisu problematyki dokonuję autorskiego spojrzenia na ilustrowaną w pracy rzeczywistość. Zakładam, że młodzi dorośli realizujący studia wyższe uniwersyteckie przygotowują się do funkcjonowania zawodowego w różnych obszarach życia. Na tle diagnozy poczucia jakości życia całej badanej grupy studentów realizujących studia³¹ interesuje mnie również diagnoza poczucia jakości ży-

³⁰ P. Sztompka, *Socjologia zmian społecznych*, cyt. wyd., s. 53.

³¹ Badania obejmowały grupę studentów realizujących studia wyższe uniwersyteckie na Śląsku w zakresie opisanych w części metodologicznej dziedzin wiedzy akademickiej. Na tle uzyskanych danych empirycznych dla całej badanej grupy (1400 studentów) dokonuję także diagnozy poczucia jakości życia studentów reprezentujących (za pośrednictwem zdobywanego wykształcenia) bezpośredni dostęp do ważnych obszarów życia społecznego.

cia studentów, którzy przygotowują się w niedalekiej przyszłości do aktywności i pełnienia ról społeczno-zawodowych (zgodnych z ich wykształceniem) w ważnych obszarach życia społecznego, takich jak: zdrowie, ekonomia, prawo i edukacja. Wybór dziedziny i kierunku studiów – obok przyjętych w części metodologicznej pracy innych zmiennych demograficzno-społecznych – może się okazać na etapie finalnym kształcenia uniwersyteckiego czynnikiem, który decyduje o sposobie myślenia, rozumienia wartości i kwestiach światopoglądowych jako ważnych elementach kształtujących poczucie jakości życia. Ponadto przygotowując się do aktywności społecznej i pełnienia określonych ról społeczno-zawodowych w niedalekiej przyszłości, studenci w różny sposób mogą budować przekonanie i samoocenę w relacji ze sobą i ich społecznym światem, co pozostawać może w związku z wizją ich życia i konstruowanym projektem życiowym. Wydaje się prawdopodobne, że sytuacja ta może się odzwierciedlać w treści zadań rozwojowych realizowanych przez młodych „stających się” dorosłymi, stanowiąc o subiektywnej ocenie jakości ich życia.

Obszary życia społecznego sytuują badaną grupę w relacji z potrzebą jej aktywności u progu autonomii i rozwoju osobowości dojrzałej. Przyjęłam w pracy założenie, że młodzi dorośli studiujący na uniwersytecie – jako jednostki samodzielne i twórcze, kreujące potrzebę podmiotowych wyzwań, służących realizacji celów indywidualnych i zbiorowych (należących do społeczności) – aktywnie uczestniczą w tworzeniu warunków wprowadzenia zmian, które sprzyjają podnoszeniu poczucia jakości życia. Kontekst, w jakim sytuują się przyszli lekarze (studenci studiów medycznych), związany jest z przyjętym przez mnie – jako pierwszym – ważnym obszarem życia społecznego człowieka rozumianym w perspektywie psychologii zdrowia, wyznaczanym dbałością o kondycję zdrowotną i psychofizyczną człowieka. Samoocena jakości życia dokonana przez pryzmat oceny stanu zdrowia w odniesieniu do treści realizowanych zadań rozwojowych jako ważnych (wyznaczających sens działania, edukacji oraz planowania przyszłości) staje się celem doniosłym poznawczo, dookreślającym poczucie jakości życia, wyznaczającym zakres działań w przestrzeniach społeczno-zawodowej aktywności młodych dorosłych w niedalekiej przyszłości. Drugi obszar życia społecznego wyznaczany jest przez ekonomię. Ta perspektywa spojrzenia na otaczającą rzeczywistość i miejsce, jakie zajmuje w niej człowiek (zwłaszcza młody dorosły), określa szanse na godną egzystencję, zadowalający poziom życia, wskazując perspektywy rozwoju i autonomii, często też gwarantując jednostce dobrą jakość życia poprzez wysokie szanse znalezienia i utrzyma-

nia pracy. W tym aspekcie trzeci obszar – prawny, jako odwołujący się do konieczności regulowania sposobu funkcjonowania społecznego, gwarantujący warunki do rozwoju poczucia bezpieczeństwa i dbałości o jakość życia jednostki – wydaje się niezwykle ważny w procesach rozwoju społecznego, w których uczestniczyć będą młodzi ludzie po zakończeniu kształcenia. Z tego względu w analizach koncentruję się na kwestii diagnozy poczucia jakości życia studentów realizujących studia z zakresu nauk prawnych, spodziewając się możliwości opisu i interpretacji realizowanych przez nich zadań w perspektywie świadomości roli, jaką przyjdzie im w przyszłości pełnić w społeczeństwie. Czwarty wyróżniony przeze mnie obszar służący próbie porządkowania materiału badawczego (empirycznego) koncentruje się na edukacji, będącej obszarem o szerokim spektrum oddziaływania na sposób, w jaki człowiek ocenia swoje życie i podejmowane w nim działania. Edukacja – jak wskazuje T. Lewowicki – jest wielopłaszczyznowa i wielowymiarowa; na tę złożoność składa się jednocześnie fakt, że „pedagog pragnie zrozumieć rzeczywistość edukacyjną, ale także często chce ją zmieniać i modyfikować praktykę społeczną”³². Odwołując się do potrzeby permanentnego zdobywania wiedzy o świecie i sobie samym, edukacja stanowi dla społeczeństwa obszar kształtujący rozwój jego świadomości, tym samym podnoszący oczekiwania wobec własnej przyszłości. Kluczem do tego celu jest edukacja wrażliwa, „adekwatna”, oddziałująca na młode pokolenie, taka, która „może stanowić źródło zmiany”³³. Uczestniczącego w niej pedagoga zajmują nie tylko idee, ale również „procesy dokonujące się w makroskali – w dużych grupach społecznych – i w mikroskali – w małych społecznościach i grupach”³⁴. Priorytetem w pedagogicznym działaniu jest wrażliwość na poszczególne jednostki, ich rozwój, otaczającą rzeczywistość, jej przemiany, a także otwartość na alternatywność propozycji w opisie, poznawaniu i wyjaśnianiu otaczających jednostkę zdarzeń. Ta wrażliwość ma bowiem swoje konsekwencje w funkcjonowaniu społecznym w warunkach nowej, niejednoznacznej i sfragmentaryzowanej rzeczywistości. W tym kontekście ważne wydaje się spojrzenie na komponenty poczucia jakości życia przyszłych pedagogów,

³² T. Lewowicki, *Pedagogika – od wiedzy potocznej ku synergii doświadczenia, refleksji i wiedzy naukowej*, „Nauka” 2007, nr 4, s. 52.

³³ Z. Melosik, *Edukacja, młodzież i kultura współczesna. Kilka uwag o teorii i praktyce pedagogicznej*, „Chowanna” 2003, nr 1, s. 19.

³⁴ T. Lewowicki, *Pedagogika – od wiedzy potocznej ku synergii doświadczenia, refleksji i wiedzy naukowej*, cyt. wyd., s. 51.

którzy z udziałem swoich narracji uczestniczyć będą w procesach wychowywania i edukowania młodego pokolenia. Przywołane obszary życia społecznego traktuję zatem w pracy jako ważny kontekst społeczno-kulturowy i jedno z kryteriów porządkujących możliwości interpretacji materiału empirycznego.

Jak już wskazywałam, ze względu na fakt, że poczucie jakości życia koncentruje w sobie przestrzeń porównań w czasie i relacjach, próba diagnozowania subiektywnej jakości życia nie jest możliwa bez uwzględnienia umysłowych procesów, ukierunkowujących ludzkie działanie. Poczucie jakości życia podlega wraz z rozwojem człowieka przekształceniom, co oznacza, że zmienia się wraz z wiekiem, kolejnymi etapami życia i towarzyszącymi celami do realizacji. Z tego względu w części teoretycznej – z uwagi na brak jednoznaczności w rozumieniu i interpretacji poczucia jakości życia człowieka – koncentruję swoją uwagę na analizach koncepcji jakości życia w różnych perspektywach, służących przyjęciu wybranych z nich, użytecznych dla wskazania kryteriów opisu poczucia jakości życia młodych dorosłych.

Pierwszy rozdział pracy stanowi próbę poszukiwania źródeł naukowego dyskursu o jakości życia. Dokonuję w nim przeglądu prezentowanych w pracy ujęć teoretycznych dotyczących postrzegania jakości życia i procesów z nią związanych. Umożliwia to wskazanie różnorodnych sposobów rozumienia jakości życia z uwzględnieniem aspektów jej postrzegania i opisu. Przywołanie i interpretacja wybranych koncepcji użytecznych w analizach teoretycznych, ilustrujących złożoność sposobów myślenia o jakości życia człowieka, służy możliwości poczynienia odniesień do ważnych kryteriów związanych z wiekiem, płcią, statusem społeczno-zawodowym, będących (w dalszej części pracy) elementem charakterystyki społeczno-demograficznej młodych dorosłych. Analiza wybranych koncepcji jakości życia – w kontekście odwołania się do źródłowych ujęć psychologicznych (A. H. Campbell, D. Felce i J. Perry, A. Michalos, M. Bach i M. H. Rioux, J. M. Raeburn i I. Rootman, L. Nordenfelt), socjologicznych (J. Czapińskiego), medycznych (WHO, H. Sęk) i rozwojowo-psychologicznych (S. Kowalik), skoncentrowanych na poczuciu jakości życia jako procesie (S. Kowalik, R. Derbis, A. Bańka) – umożliwia odwołanie się do wybranych koncepcji stanowiących ilustrację problematyki w odniesieniu do okresu *wczesnej/stającej się dorosłości*, w którym sytuuje się młodzież akademicka (A. Cybal-Michalska), oraz wskazanie obszarów poszukiwania poczucia jakości życia młodych dorosłych. Analiza teoretyczna prezentowanych stanowisk stwarza

okazję do poszukiwania własnego sposobu ujmowania poczucia jakości życia ludzi młodych, widzianego przez pryzmat subiektywnie postrzeganych przez nich parametrów oceny. Ze względu na interesujące mnie poczucie jakości życia młodych dorosłych w kontekście realizowanych przez nich zadań rozwojowych na etapie przechodzenia z młodzieńczości do dorosłości i z edukacji na rynek pracy korzystam z ujęć teoretycznych (koncepcji) jakości życia R. Derbisa oraz A. Bańki. Perspektywa doświadczania codzienności R. Derbisa odwołuje się do wymiaru psychologicznego w aspekcie introspektywnym, uwzględniającym przeżywane stany emocjonalne i stosunek człowieka do wartości. Koncepcja jakości życia codziennego R. Derbisa jest dla mnie ważna ze względu na podkreślaną przez Autora rolę odczuć indywidualnych i samookreślenia/autodefinicji, które towarzyszą jednostce w ważnych dla niej sytuacjach życiowych, decydując o doświadczanym poczuciu jakości życia. Za szczególnie ważne uważam te wątki koncepcji, które odwołują się do źródeł/predyktorów zadowolenia z siebie i własnego życia, zakotwiczonych w ważnych sferach codziennego funkcjonowania: rodzinnej, osobistej, edukacyjnej i zawodowej.

Ponadto analiza warunków, w których kształtuje się poczucie jakości życia młodych ludzi, wymaga odwołania się do charakterystyki młodych dorosłych, będących podmiotem i odbiorcą szeroko rozumianej zmiany. Tym zagadnieniem poświęcony jest rozdział drugi pracy. Analiza warunków wchodzenia przez młodych ludzi w dorosłość wymaga przywołania koncepcji rozwoju psychospołecznego oraz zadań rozwojowych na tle prawidłowości czasu psychologicznego, który potrzebny jest, by mogli oni realizować się (zadaniowy aspekt rozwoju indywidualnego) i kształtować swoją tożsamość (także tożsamość społeczno-zawodową). Te kwestie, osadzone w treści drugiego rozdziału teoretycznego, uważam za ważne i porządkujące prezentowaną problematykę badawczą w kontekście przywołanych prawidłowości, modeli wchodzenia w dorosłość w warunkach „płynnej nowoczesności” oraz form eksperymentowania w nowych rolach i zadaniach społecznych. Podejmowanie zadań *stającej/wyłaniającej się dorosłości* – jako kategorii opracowanej przez J. J. Arnetta – w konfrontacji z czasem psychologicznym jednostki (Cz. Nosal) staje się okazją do rozwoju osobistych zasobów młodego człowieka oraz szczególnego rodzaju szansą edukacyjną, zwłaszcza w kontekście jego funkcjonowania w przestrzeni edukacji uniwersyteckiej. W tej perspektywie, obok prezentowanych w koncepcji E. H. Eriksona uwarunkowań rozwoju psychospołecznego młodych dorosłych, za ważne uważam odwołanie się

do zadaniowego aspektu rozwoju indywidualnego R. J. Havighursta, którego podstawy teorii stanowią ważny materiał źródłowy w zakresie poszukiwania współczesnej interpretacji (nowego rozumienia) zadań rozwojowych młodych dorosłych, a zwłaszcza w odniesieniu do grupy studenckiej społeczności akademickiej. Patrząc z tej perspektywy, realizowane przez młodych dorosłych zadania rozwojowe zyskują nowy obraz i kontekst opisu, głównie z uwagi na zmiany społeczno-kulturowe, które towarzyszą młodym dorosłym na etapie wychodzenia w świat dorosłych, pełen nowych znaczeń, wartości, celów i priorytetów rozwoju indywidualnego, wyznaczających ramy doświadczanej *wczesnej/stającej się dorosłości*. W tym celu – w spojrzeniu autorskim – opisuję zadania rozwojowe realizowane przez młodych dorosłych w konwencji ich czasu psychologicznego i związanych z nimi potrzeb w odniesieniu do doświadczania codzienności w przestrzeniach aktywności życiowej studentów. Wyróżnione i omówione przeze mnie zadania rozwojowe realizowane przez młodzież kończącą studia wyższe uniwersyteckie odzwierciedlają próbę odpowiedzi na pytanie, kim są i jak żyją młodzi dorośli pod presją czasu społecznego i zmian kulturowych, w których – jak wskazuje Z. Bauman – „jedyną pewnością jest niepewność”³⁵. Zmiany te charakteryzują przestrzeń stawiania się dojrzałym członkiem społeczeństwa, które dąży do wewnętrznej wolności³⁶ i ceni sobie możliwość uczestniczenia w poznawaniu świata zgodnie z koncepcją społeczeństwa opartego na wiedzy. W tej optyce społecznej stają się także ważnymi wskaźnikami poczucia jakości życia badanej grupy.

Trzeci rozdział poświęcony jest kwestiom pomiaru jakości życia w kontekście zróżnicowanych sposobów jego pojmowania wraz ze wskazaniem trudności, jakie wiążą się z tym pomiarem w zależności od przyjętej perspektywy parametryzacji oceny. Zawiera też przegląd wybranych badań nad poczuciem jakości życia młodych dorosłych, z uwzględnieniem grupy młodzieży akademickiej.

Założenia metodologiczne stanowią treść rozdziału czwartego. W piątym rozdziale omówione zostaną kwestie poczucia jakości życia młodych dorosłych finalizujących studia uniwersyteckie, funkcjonujących w różnych przestrzeniach relacji i zadań, jakie na tym etapie życia i edukacji dookreślają

³⁵ <http://wyborcza.pl/7,75398,21222206,bauman-o-wszystkim-co-najwazniejsze.html>.

³⁶ Bezpieczeństwo i wolność to – zdaniem Z. Baumana – dwa zasadnicze, niezbędne i nieuniknione warunki godnego i przynoszącego gratyfikację życia, <http://wyborcza.pl/7,75398,21222206,bauman-o-wszystkim-co-najwazniejsze.html>.

tę grupę społeczno-demograficzną. Badana grupa, z uwagi na życiowy moment podwójnego przejścia: z młodzieńczości do dorosłości i z edukacji na rynek pracy, realizuje zadania związane z doświadczaniem złożonych relacji w przestrzeniach inter- i intrapersonalnych, stanowiących dla nich ważne źródło samorealizacji, a w przestrzeni zadań edukacyjno-zawodowych wyznaczających życiowy start w dorosłość (i związaną z nią potrzebę uzyskania niezależności). W tym rozdziale koncentruję się na próbie diagnozy poczucia jakości życia młodych dorosłych w opisywanych przestrzeniach: relacji interpersonalnych i bliskich związków, doświadczania siebie, konfrontacji z własną edukacją i jej oceny, projektowania własnej przyszłości (w tym samooceny perspektyw na rynku pracy), a także doświadczania wsparcia społecznego i edukacyjnego. Opracowanie takiej diagnozy umożliwia wskazanie treści zadań rozwojowych, których realizacja stanowi o poczuciu jakości życia studenckiej społeczności akademickiej, kształcącej się w zakresie różnych dziedzin i obszarów wiedzy. Przyjęte w pracy założenie, że problematyka jakości życia w dużej mierze zależy od jakości indywidualnej jego wizji – w wymiarze biograficznym i perspektywie holistycznej – sytuuję kwestie badania jakości życia młodych dorosłych w nurcie poznawczym, pośrednio też w „nurcie subiektywistycznym”³⁷.

Rozdział szósty stanowi próbę podsumowania uzyskanych wyników badań, umożliwiającą – na tle charakterystyki poczucia jakości życia wszystkich badanych studentów – zbudowanie modelu poczucia jakości życia studentów, także studentów wybranych kierunków, które przygotowują ich (za pośrednictwem realizowanego kształcenia) do pełnienia ról społeczno-zawodowych w ważnych obszarach życia społecznego, takich jak: medycyna, ekonomia, prawo i edukacja. Podjęcie analiz uwzględniających konfrontację doświadczeń indywidualnych młodych ludzi wkraczających w dorosłość, w obszary licznych eksploracji, z wizją dotyczącą ich najbliższej przyszłości stwarza możliwość „odbudowy prestiżu i wpływu konstruowanych przez człowieka (...) wizji zarówno na kształt (jakość) jego życia, jak i na kształt (jakość) świata, w którym człowiek żyje”³⁸. Uruchamia to niejako w sposób naturalny wywodzącą się z filozoficznej refleksji dążność do konstruowania prakseologicznej koncepcji kształtowania się jakości życia w procesie

³⁷ E. Wysocka, *Jakość życia jako kategoria pedagogiczna – doświadczanie życia przez młode pokolenie w perspektywie teoretycznej*, „Chowanna” 2014, nr 1, s. 21.

³⁸ Tamże, s. 21.

edukacyjnym jednostki³⁹. Ważna zatem kategoria wizji własnej przyszłości, wskazywana przez J. Szczepańskiego jako współcześnie zaniedbywana, staje się ważna we wzorach osobowych kształtowanych w procesie wychowania i edukacji z przekonaniem, by rozwijać w młodych ludziach zdolność do proaktywnego działania w ich przestrzeniach osobistych i obszarach życia społecznego.

Akcentowany w tej pracy procesualny wymiar poczucia jakości życia oznacza „stawanie się”. Jest zatem bliski idei edukacji poszukującej, niezwykle dziś aktualnej w kontekście współczesnej, „płynnej” rzeczywistości, w której elementem towarzyszącym budowaniu aksjologicznego *status quo* staje się zmiana wraz ze wszystkimi jej konsekwencjami. Dlatego poszukiwanie kontekstów współtworzących osobiste narracje studentów w priorytetowych dla nich przestrzeniach życia uznać można za ważny element szkicu typologicznego (portretu) młodych dorosłych i ich poczucia jakości życia.

Pragnę w tym miejscu serdecznie podziękować wszystkim tym Osobom, których życzliwa obecność była mi dana, i na których wsparcie mogłam liczyć podczas przygotowywania tej książki.

Dziękuję recenzentowi wydawniczemu Prof. zw. dr. hab. Wiktorowi Rabczukowi za serdeczność i cenne uwagi, które pomogły nadać pracy obecną formę.

Słowa podziękowania kieruję do Prof. zw. dr. hab. Tadeusza Lewowickiego – za Mistrzowskie wprowadzenie mnie wiele lat temu na ścieżkę własnej całowyciowej edukacji, której jednym w wymiernych efektów jest ta książka.

Dziękuję również Władzom Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego za życzliwość i dofinansowanie tej publikacji.

Z całego serca dziękuję moim Najbliższym – Córkom Magdalenie i Idze oraz moim Rodzicom za każdy wspólny czas, którego wartość jest dla mnie bezcenna.

³⁹ A. Zandecki, *Wyszktałcenie a jakość życia: dynamika orientacji młodzieży szkół średnich*, Toruń–Poznań 1999, Wydawnictwo „Edytor”.



Jakość życia i poczucie jakości życia
w perspektywie teoretycznej



Rozdział 1

Rozdział 1

Jakość życia i poczucie jakości życia w perspektywie teoretycznej

Człowiek doświadcza dwóch tragedii:
jednej, gdy nie może zaspokoić swoich potrzeb,
drugiej – gdy je zaspokoi.
Zaspokojenie potrzeb tworzy bowiem nowe potrzeby
(J. Czapiński)

Początek zainteresowania pojęciem jakości życia sięga czasów starożytnych. Pojawienie się terminu wiąże się z filozofią Hipokratesa czy Arystotelesa, którzy na gruncie filozofii oraz medycyny próbowali zgłębić jego sens poprzez wnikliwe próby określania, gdzie szukać fundamentów szczęśliwego i satysfakcjonującego życia. Dla Hipokratesa życie szczęśliwe wyrażać się miało przez stan wewnętrznej równowagi; Arystoteles z kolei upatrywał go w dążeniu do eudajmonii, a zatem możliwie najwyższego osiągalnego dobra, utożsamianego z gwarancją szczęścia. Kolejnym istotnym, historycznym momentem rozważań o życiu i jego jakości są rozważania w obszarze filozofii chrześcijańskiej (szczególnie w wiekach średnich), związane z przekonaniem, że za życie pełne poświęcenia i ascezy czeka na człowieka nagroda i w tym kontekście życie wieczne to owoc dobrej jakości życia. Pojęcie szczęścia i dobrego życia występuje także w filozofii Wschodu, wyrażając się w równowadze pomiędzy pierwiastkami Yang i Yin. W filozofii buddyjskiej stan ten miałby być z kolei osiągany dzięki stanowi mitycznej „nirwany”. Cały ten historyczny czas na gruncie poszukiwań odpowiednich celów, które prowadzić miały do doświadczenia szczęścia i zadowolenia z życia, służył także poszukiwaniu drogowskazów i narzędzi określających, w jaki sposób ten cel osiągnąć, a zatem – używając terminologii psychologii pozytywnej – w jaki sposób zmaksymalizować starania, by czuć się szczęśliwym i osiągnąć wysoką jakość życia.

Współcześnie, wzrastające zainteresowanie kwestią jakości życia przypada na lata 50. ubiegłego stulecia, w którym to okresie w sposób wyraźny zaistniało między innymi w ekonomii, polityce społecznej, medycynie, socjologii czy psychologii. W latach 60. i 70. XX wieku termin odnoszony był

– w głównej mierze – do perspektywy ilościowej, co odzwierciedlało możliwości zastosowania go w badaniach poziomu zaspokojenia potrzeb, zarówno jednostkowych, jak i ponadjednostkowych. Priorytetem było określenie poziomu konsumpcji, niezbędnych do zaspokojenia podstawowych potrzeb rodziny¹. Na przełomie lat 70. i 80. ubiegłego stulecia zarówno na Zachodzie, jak i w Polsce badacze coraz częściej wykorzystywali pojęcie jakości życia do pomiarów socjologicznych oraz psychologicznych w analizach poziomu jakości życia, łącząc ją z takimi kategoriami, jak: zadowolenie z życia i jego warunków, szczęście, dobrostan (także podmiotowy) oraz styl życia.

W ostatnich latach jesteśmy nadal obserwatorami wzrastającego w społeczeństwach (i różnych zbiorowościach) zainteresowania podnoszeniem społeczno-ekonomicznych standardów życia, utożsamianych z podnoszeniem jego jakości. Kwestie jakości życia człowieka nabierają zatem szczególnego znaczenia, głównie ze względu na szybko zmieniające się i mocno zróżnicowane społecznie jej empiryczne wyznaczniki. Zainteresowanie tym obszarem w środowiskach teoretyków oraz praktyków (ekonomistów, demografów) ma już swoje tradycje, narasta ono jednak wraz z procesami zmian społecznych zachodzących we współczesnych społecznościach, wywołanych między innymi procesami unifikacji życia społecznego i towarzyszącymi im skutkami. W kontekście owych procesów rodzi się nowy model człowieka w demokratycznym, europejskim społeczeństwie. Zainteresowanie problematyką jakości życia wśród socjologów, demografów, ekonomistów, psychologów, jak również antropologów kultury ujawniło jednocześnie trudności terminologiczne, a także praktyczne, związane z operacjonalizacją tej kategorii w aspekcie badań empirycznych. Z punktu widzenia pedagogicznego, zwłaszcza w odniesieniu do kwestii budowania jakości własnego życia przez człowieka, w kontekście całonocnych zmian, jakie zachodzą w życiu jednostki i jej środowiska, operacjonalizacja tej kategorii empirycznej jest sprawą niezwykle ważną. Umożliwia ona poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, jaką rolę zajmuje współcześnie środowisko oraz edukacja w podnoszeniu jakości życia człowieka (zwłaszcza młodego pokolenia). W tej perspektywie na uwagę zasługuje także rozumienie oraz interpretacja terminów jakość życia i poczucie jakości życia.

Poczucie jakości życia jest pojęciem subiektywnym, wielowymiarowym i interdyscyplinarnym. Pomimo, że termin ten w użyciu społecznym nie ma długich tradycji, to sam obszar zagadnień obecny był w naukach społecz-

¹ D. Rybczyńska, *Jakość życia pokolenia wstępującego*, Zielona Góra 1995, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, s. 16.

no-psychologicznych od dawna. Zainteresowanie to przejawiało się jednak – jak pisze S. Kowalik² – pewną nieśmiałością, w sposób wybiórczy, czasami nawet fragmentaryczny. Pojęcie jakości życia w zależności od przyjętej perspektywy badawczej oznacza różnorodne zjawiska związane z funkcjonowaniem jednostek i/lub grup społecznych. W tym kontekście można wyróżnić dwa podejścia do tej problematyki: pierwsze – arbitralne bądź obiektywne (pomimo że samo definiowanie pojęcia jakości życia również ma w pewnym sensie charakter subiektywny) przez dokonanie oceny zewnętrznej, określającej na ogół sytuację materialną lub społeczną, oraz drugie – określane w literaturze przedmiotu jako subiektywne (psychologiczne)³, uwzględniające opinie, sądy lub odczucia badanych osób. Ponadto niektórzy badacze kwestii jakości życia wskazują także na podejście mieszane, charakterystyczne dla nauk medycznych, w którym uwzględnia się zarówno arbitralne oceny jakości życia człowieka, jak i związane z nimi opinie oraz odczucia dotyczące własnego życia⁴. Rozróżnienie tych kryteriów oceny pozwala uznać, że – w perspektywie analiz poświęconych młodym dorosłym – na uwagę zasługuje spojrzenie subiektywne na jakość życia w kontekście doświadczania przez nich siebie i swojego miejsca w świecie.

Analizy te uważam za ważne, porządkujące teorie i argumenty umożliwiające ich wykorzystanie w opracowaniu procedur badawczych. Wątkom tym poświęcam swoją uwagę w jednej z części tego rozdziału.

1.1. Jakość życia – wielość perspektyw teoretycznych – w poszukiwaniu źródeł naukowego dyskursu

Od początku XX wieku w naukach społecznych dominowało ekonomiczne podejście do oceny sytuacji danego społeczeństwa. Wielki kryzys gospodarczy, dwie wojny światowe i w konsekwencji konieczność odbudowy dotychczasowych osiągnięć rozwoju społecznego, tworzenie nowego ładu

² S. Kowalik, *Pomiar jakości życia – kontrowersja teoretyczna*. W: A. Bańka, R. Derbis (red.), *Pomiar i poczucie jakości życia u aktywnych zawodowo i bezrobotnych*, Poznań 1995, Print-B.

³ A. Zalewska, *Dwa światy – emocjonalne i poznawcze oceny jakości życia i ich uwarunkowania u osób o wysokiej i niskiej reaktywności*, Warszawa 2003, Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej ACADEMICA.

⁴ R. Jaros, A. M. Zalewska, *Jakość życia w zależności od sytuacji na rynku pracy*, Łódź 2008, Wydawnictwo „Piątek Trzynastego”.

światowego, w którym jednym z kluczowych wyznaczników był poziom rozwoju gospodarczego, przyczyniły się do postrzegania dobrobytu społecznego w kategoriach ekonomicznych. Jak wskazują M. Petelewicz i T. Drabowicz⁵, powojenne lata wzrostu gospodarczego w krajach zachodnich, inwestowanie w przemysł, podwyższanie poziomu życia znacznej części obywateli powodowały, że podejście to przez lata nie było kwestionowane. Lata 60. przyniosły jednak zmiany w sposobie myślenia o wartościach, celach i normach obowiązujących w społeczeństwie. Nowe ruchy społeczne z hasłami pacyfistycznymi, antydyskryminacyjnymi, przeciwstawiającymi się konsumpcjonizmowi, walki o prawa grup mniejszościowych czy ochronę środowiska przyczyniły się do naruszenia obowiązującego konsensusu.

Pod koniec lat 60. te dwa nurty – rozwijający się ruch wskaźników społecznych oraz przemiany społeczne w sferze wartości, celów i stosunku do dotychczasowej polityki – nałożyły się na siebie, w efekcie czego pojęcie jakości życia połączyło oczekiwania oraz idee, które się z nimi wiązały, mając stać się podstawą do opisu stanu społeczeństwa, opartą na innych niż dotychczasowych, ekonomicznych przesłankach. Używano go w znaczeniu wartościującym, opowiadano się za „nową jakością życia”, przeciwstawiając jej rozumienie rozwojowi ekonomicznemu, zorientowanemu wyłącznie na wzrost konsumpcji, który niszczy środowisko naturalne i więzi społeczne. Koncepcję jakości życia łączono z pojęciami społeczeństwo „postindustrialne” i społeczeństwo „ekologiczne”, które zaczęły nabierać coraz większego znaczenia⁶. Intensywne zainteresowanie jakością życia w tamtym czasie, zwłaszcza w krajach bogatych, wiązało się w pewnym sensie z przyznaniem się do tego, że ówczesne społeczeństwo postindustrialne, mimo coraz większego dostatku, poszerzenia komunikacji i czasu wolnego, nie uczyniło znaczącego postępu w poprawie ogólnej kondycji swych obywateli. Jak wskazuje Z. Woźniak – za S. McCallą – ten sposób myślenia o jakości życia określić można jako rodzaj tęsknoty i nostalgii za utraconym dobrobytem⁷.

⁵ M. Petelewicz, T. Drabowicz, *Jakość życia – globalnie i lokalnie. Pomiar i wizualizacja*, Łódź 2006, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 11.

⁶ E. Rokicka, *Jakość życia społecznego a środowisko w ujęciu globalnym i lokalnym*. W: K. Kazimierska (red.), *Socjologia i społeczeństwo polskie*, Łódź 1998, OMEGA-PRAK-SIS, s. 134.

⁷ Z. Woźniak, *Materialno-socjalne komponenty jakości życia mieszkańców Poznania*. W: R. Cichocki (red.), *Wskaźniki jakości życia mieszkańców Poznania*, t. I, *Studia nad jakością życia*, Poznań 2005, Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 113.

1.1.1. Jakość życia w rozumieniu A. Campbella

Obiektywne zainteresowanie psychologów pojęciem jakości życia przypada na lata 70. i zaistniało w literaturze psychologicznej w badaniach A. Campbella⁸, który – posługując się prostym narzędziem pomiarowym – podjął próbę oszacowania zadowolenia z własnego życia grupy Amerykanów. Dokonał krytycznej analizy opracowań teoretycznych i stanu dotychczasowych badań w zakresie wskaźników społecznych jako źródła wiedzy o jakości życia społeczeństwa. Korzystając z dostępu do danych statystycznych i wskaźników, szukał odpowiedzi na pytanie: jak żyją ludzie i jak swoje życie oceniają? A. Campbell, upowszechniając uzyskane próbki wyników zadowolenia z życia (w badanych grupach), zainicjował (i sprowokował) reakcje w środowiskach społecznego oddziaływania i polityki, uruchamiając mechanizmy postrzegania kwestii poczucia jakości życia z perspektywy konieczności wyrównywania szans społecznych poprzez uruchomienie ważnych obszarów pomocy instytucjonalnej, wyrównanie warunków osiągania standardów życiowych poszczególnych grup społeczno-kulturowych między innymi dzięki uruchomieniu sił i właściwości tkwiących w środowisku społecznym⁹. W miarę upływu czasu okazało się jednak, że procedura badania jakości życia zaproponowana przez A. Campbella nie jest na tyle uniwersalna, by mogła być w ten sposób traktowana, wzrosła bowiem potrzeba poszukiwania bardziej subtelnych wskaźników jakości życia. W szczególności ważne okazało się uchwycenie wskaźników, które będą mogły odzwierciedlać zmiany wprowadzone do życia społecznego i ekonomicznego (gospodarczego) społeczeństwa, w którym realizowane są badania. Uważał, że jeśli jakość życia jest uwarunkowana doświadczeniem życia (*experience of life*), to wskaźniki społeczne opisujące warunki życia mają charakter wyłącznie zastępczy, wpływają na doświadczenie życia, ale nie umożliwiają jego bezpośredniej oceny¹⁰. Proponował uzupełnienie tej luki przez wskaźniki „subiektywne”, koncentrujące się na indywidualnych ocenach oraz wyrażanych przez jednost-

⁸ A. Campbell, *Subjective measures of well-being*, „American Psychologist” 1976, vol. 2, s. 117–124.

⁹ S. Kowalik, *Jakość życia psychicznego*. W: R. Derbis, *Jakość rozwoju a jakość życia*, Częstochowa 2000, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, s. 13; Autor odwołuje się szerzej do opracowania I. Brown, R. Renwick, M. Nagler (red.), *Quality of live in health promotion and rehabilitation*, London 1996, Sage Publications.

¹⁰ A. Campbell, *Subjective measures of well-being*, cyt. wyd., s. 118.

ki opiniach dotyczących codziennych doświadczeń w różnych sferach życia. Mimo że brak im precyzji wskaźników wyrażonych w jednostkach mierzalnych, uzyskana dzięki nim możliwość bezpośredniego dotarcia do odczuć i ocen jednostek jest nie do przecenienia. A. Campbell podkreślał, że bez odwołania się do poczucia satysfakcji i zadowolenia nie jest możliwe udzielenie odpowiedzi na pytanie o jakość życia jednostki. Wyniki prowadzonych przez niego badań okazały się kompatybilne z obecnym w społeczeństwie rezonansem, co zostało powszechnie zauważone i stało się przedmiotem troski ówczesnych polityków. Celem było zapewnienie społeczeństwu dobrych warunków życia zgodnie z: upowszechnianą ideą dobrobytu, rozwojem pomocy społecznej dla najuboższych i tych, którzy z różnych powodów nie mogli zapewnić sobie lepszych warunków, pojawieniem się tendencji inkluzyjnych, w tym włączenia grup społecznych do normalnego życia i przywrócenia im godnych standardów, rozwojem realnego tempa postępu gospodarczego, służącego podnoszeniu standardu życia. Ideom tym służyło upowszechnianie przekonania, że życie ludzkie należy rozpatrywać holistycznie – z perspektywy jego biologicznych, psychicznych i środowiskowych uwarunkowań. Warto przypomnieć, że były to lata 70., gdy w społeczeństwie amerykańskim miało miejsce wiele przeobrażeń, zarówno technologiczno-gospodarczych, jak i w warstwie aksjologicznej. Sytuacja ta wygenerowała poniekąd zapotrzebowanie na badanie jakości życia, oddające poziom zadowolenia społeczeństwa z prowadzonej polityki gospodarczej, skuteczności funkcjonowania instytucji, w tym instytucji i przedsiębiorstw oferujących miejsca pracy. Kolejne lata wskazały na podobne zapotrzebowanie na diagnozę poziomu życia także w innych krajach, w szczególności w Europie Zachodniej. Ponieważ wykorzystywane do pomiaru zadowolenia z życia dostępne wcześniej narzędzia okazały się mało obiektywne, A. Campbell opracował swoje narzędzie, które miało pozwolić na badania dużych zbiorowości i globalną ocenę ich zadowolenia z życia. Wskazywał on związki pomiędzy zmianą sytuacji życiowej w perspektywie temporalnej a poczuciem satysfakcji i szczęścia. Na szczególną uwagę zasługuje też wskazywana przez A. Campbella korelacja satysfakcji, poczucia szczęścia bądź nieszczęścia z warunkami życia. Dlatego też stworzone przez niego kryteria umożliwiające pokazanie globalnego wskaźnika poziomu zadowolenia z życia zawierało 15 dziedzin życia ujętych w narzędziu badającym jego jakość w odpowiedniej skali. Wśród kategorii zawartych w kwestionariuszu wymienić można: zdrowie, małżeństwo, życie rodzinne, krąg przyjaciół, pracę zawodową, miejsce zamieszkania, standard mieszkania, poziom wykształcenia, czas wolny i inne. Osobno w narzędziu tym uwzględniał poszczególne sfery

życia, by dogłębniej zrozumieć ludzkie potrzeby i poziom ich realizacji, a także planować i wprowadzać możliwe zmiany. Ponieważ potrzeby społeczne zostały trafnie rozpoznane, a metoda ich zaspokojenia okazała się właściwa, wskaźniki empiryczne ujęte w badaniach znalazły zastosowanie w zróżnicowanych warunkach społeczno-ekonomicznych.

W trakcie badań nad pomiarem zadowolenia z życia w kolejnych latach okazało się jednak, że potrzeba bardziej subtelnych, wyszukanych wskaźników, czułych na dokonujące się zmiany społeczne. Ważne też było to, by pomiar ten dostarczał rzetelnych informacji zarówno na temat oceny warunków życia w wymiarze indywidualnym i społecznym, jak i w odniesieniu do osób będących w szczególnie trudnej czy problemowej sytuacji, tj.: zmagania się z chorobą, przejścia na emeryturę czy wyboru innego pakietu świadczeń bądź też korzystania z programu wsparcia społecznego. Okazało się, że propozycje empirycznego opracowania wskaźników jakości życia przyjmowały bardzo pragmatyczny kierunek, co przyczyniło się wkrótce do odstąpienia od tak szerokiej perspektywy, w której pojęcie jakości życia stałoby się zbyt wieloznaczne i utraciłoby swoje teoretyczne podstawy klasyfikowania ważnych dla niego kategorii i zjawisk.

Zdaniem S. Kowalika¹¹ duża różnorodność stosowanych w badaniach wskaźników doprowadziła do tego, że pojęcie jakości życia utraciło swoje pierwotne znaczenie, stając się raczej nośnym hasłem związanym z nurtem profesjonalnego diagnozowania. W obliczu tych trudności określenia podstaw konstruowania teorii jakości życia próbę porządkowania problematyki życia podjęli D. Felce i J. Perry.

1.1.2. Jakość życia w ujęciu D. Felce'a i J. Perry'ego

W celu przybliżenia modelu teoretycznego umożliwiającego lepsze rozumienie jakości życia D. Felce i J. Perry odwołali się do wyodrębnienia pięciu podstawowych obszarów (aspektów) odczuwanej jakości ludzkiej egzystencji. Skonstruowali pięć kategorii subiektywnie odczuwanej jakości życia¹², przyznając

¹¹ S. Kowalik, *Pomiar jakości życia – kontrowersja teoretyczna*. W: A. Bańka, R. Derbis (red.), *Pomiar i poczucie jakości życia u aktywnych zawodowo i bezrobotnych*, Poznań 1995, Print-B.

¹² S. Kowalik, *Jakość życia psychicznego*. W: R. Derbis (red.), *Jakość rozwoju a jakość życia*, cyt. wyd., s. 14–15, za: D. Felce, J. Perry, *Exploring current conceptions of quality of life: A model for people with and without disabilities*. W: R. Renvick, I. Brown, M. Nagler (red.), *Quality of life in health promotion and rehabilitation*, London 1996, Sage Publication.

jednocześnie, że jej wyznacznikiem są także obiektywne wskaźniki. Posłużyli się dodatkowo kryteriami, które w sposób obiektywny odzwierciedlają jakość życia społeczeństwa bądź społeczności. W wyniku takiego zestawienia zaproponowali syntetyczny rezultat pracy nad jakością ludzkiego życia¹³. Autorzy ci proponują rozpatrywanie jakości życia na trzech poziomach: osobistych wartości, osobistej (subiektywnej) satysfakcji życiowej oraz obiektywnych warunków życia¹⁴. Pierwszy poziom ujmuje takie wartości, jak: dobry stan fizyczny (zdrowie, mobilność, sprawność, bezpieczeństwo), dobry stan materialny (zarobki, mieszkanie, komunikację, bezpieczeństwo socjalne), dobry stan społeczny (związki osobiste, więzi społeczne, wsparcie), dobry stan emocjonalny (zdrowie psychiczne, pozytywne emocje, odporność na stres, wypoczynek), rozwój i aktywność (kompetencje, produktywność, samoocenę, wiarę, seks). Na drugim poziomie jakości życia lokuje się osobista satysfakcja życiowa – w wymiarze subiektywnej oceny, trzeci obszar to – wspomniane już – obiektywnie mierzone warunki życia. Obiektywne warunki życia w zróżnicowanym stopniu pozwalają realizować wartości, które łączą się z osiągnięciem dobrego stanu w sferze fizycznej, materialnej, społecznej, emocjonalnej oraz sferze szans i możliwości rozwoju. Ocena własnego położenia bądź sytuacji w wymienionych wymiarach generuje poziom odczuwanej satysfakcji życiowej. Zadowolenie z warunków życia oraz możliwość osiągnięcia w zadowalającym stopniu celów wymienionych w ramach pięciu kategorii wartości – zdaniem Autorów – świadczy o jakości życia człowieka. Model ten przedstawia poniższy schemat.

Schemat 1. Model jakości życia w ujęciu D. Felce'a i J. Perry'ego

Obiektywne warunki życia				
Subiektywne warunki życia				
Dobry stan zdrowia	Dobry stan materialny	Dobry stan społeczny	Dobry stan emocjonalny	Rozwój i aktywność
– zdrowie – mobilność – sprawność – bezpieczeństwo	– zarobki – mieszkanie – komunikacja – bezpieczeństwo socjalne	– związki osobiste – więzi społeczne – wsparcie	– pozytywne emocje – zdrowie psychiczne – odporność na stres – wypoczynek	– kompetencje – produktywność – samoocena – wiara – seks

Źródło: D. Felce, J. Perry, *Exploring current conceptions of Quality of life: A model for people with and without disabilities*. W: R. Renvick, I. Brown, M. Nagler (red.), *Quality of life in health promotion and rehabilitation*, London 1996, Sage Publications.

¹³ D. Felce, J. Perry, *Exploring current conceptions of quality of life: A model for people with and without disabilities*. W: R. Renvick, I. Brown, M. Nagler (red.), *Quality of live in health promotion and rehabilitation*, cyt. wyd.

¹⁴ Tamże, s. 53.

Rozróżnienie to – jak się uważa – nie dostarcza jednoznacznych argumentów co do celowości szeregowania poszczególnych kategorii pojęciowych do wyróżnionych przez autorów określonych podgrup funkcjonalnych w wymiarze subiektywnej satysfakcji życiowej. Prototyp, którego podstawy stworzyli, okazał się jednak mało adekwatny i bliski precyzyjnemu określeniu tego, czym owa jakość życia w istocie jest. Model zawierał obiektywne warunki życia człowieka, a ponadto bliżej nieokreślony dobrostan w zakresie fizycznym, materialnym, społecznym, emocjonalnym, a także w płaszczyźnie rozwoju i aktywności własnej, będącej odpowiednikiem odczuwanego poziomu satysfakcji w zakresie swojej wiedzy, a także pojmowanych kompetencji indywidualnych i zawodowych, samooceny własnej skuteczności w działaniu, poziomu wiary i potrzeb duchowych, transcendentnych oraz intymnych (także seksualnych). Model zaproponowany przez wyżej wymienionych badaczy jest niezwykle złożony (podobnie jak samo pojęcie jakości życia); zawiera ponadto wiele kontrowersyjnych odniesień i ich – z pozoru – alternatywnych klasyfikacji. Dotyczą one między innymi klasyfikowania mobilności, której odczuwane przez człowieka efekty są z pewnością rozumiane indywidualnie i znaczeniowo identyfikowane inaczej, niż stało się to za sprawą Autorów. Dyskusyjne może wydawać się też potraktowanie subiektywnej jakości życia jako wielu dobrostanów, co stwarza ryzyko sprzeczności (czy braku spójności) z pierwszą wersją rozumienia tej kategorii pojęciowej, jaką jest jakość życia, i przyczynia się też do jednoznacznego stwierdzenia, czym ona jest i co podlega pomiarowi. I choć założenie teoretyczne odwołuje się tu do znanych koncepcji potrzeb i stanowiska, że im więcej niezaspokojonych potrzeb ma jednostka (im głębszy jest ten stan niezaspokojenia), tym niższy jest jej poziom poczucia jakości życia, to koncepcja ta – choć skrajnie pragmatyczna – wydaje się niezwykle rozbudowana, wieloznaczna, ale nie pozbawiona swej wartości i głębi. Oczywiście wydaje się jednak, że subiektywna jakość życia składa się z wielu dobrostanów. Ta konstatacja sugeruje, że sposób rozumienia jakości życia w ujęciu wyżej wskazanych autorów odbiega od rozumienia A. Campbella, który traktował ją jako stopień zadowolenia z poszczególnych sfer życia wyrażony w ich refleksyjnych ocenach.

1.1.3. „Teoria luk” A. Michalosa

Model A. Michalosa odwołujący się do obszarów niezaspokojonych potrzeb w życiu człowieka zawiera w sobie komponenty odpowiadające za realizację

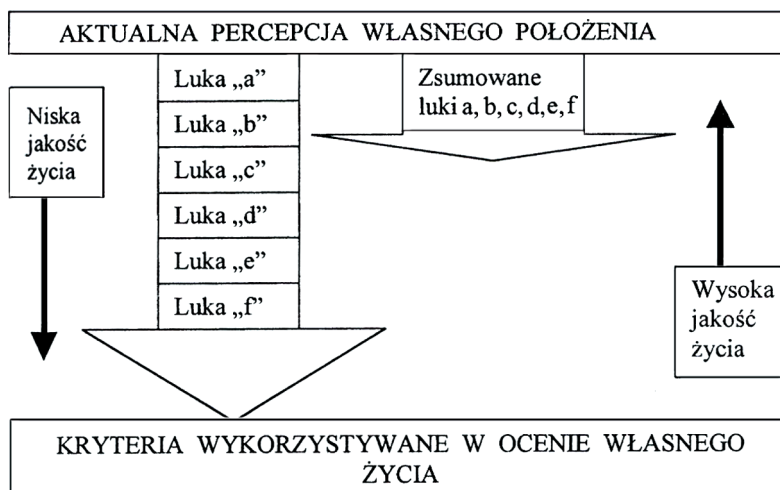
ważnych aktów samorealizacji. Pojęciem kluczowym w tej teorii jest luka rozumiana jako deficyt czy rozbieżność między bieżącymi potrzebami człowieka i aktualnymi możliwościami ich zaspokojenia. Luka, jako stan, symbolizuje różnicę postrzeganą między tym, co człowiek aktualnie ma, a tym, co chciałby bezwzględnie mieć i co indywidualnie dla niego jest ważne, czy nawet priorytetowe. Luka osadzona jest w poczuciu potrzeb i wyraża to, czego: człowiek potrzebuje aktualnie; – oczekuje, bo uważa, że na to zasłużył; nie ma obecnie, a posiadał w przeszłości; spodziewa się dla siebie we własnych projekcjach życiowych; koniecznie pożąda (czego bardzo pragnie) ze względu na preferowane wartości¹⁵; wreszcie to, czego mu brakuje, a co posiadają inni ludzie. Rozpoznanie luk w poziomie zaspokojenia poszczególnych potrzeb może mieć miejsce w wyodrębnionych powyżej obszarach czy kategoriach. Obecność luk przyczynia się do obniżenia odczuwanej jakości życia. Ważna jest także ocena własnej frustracji odnoszonej do określonego wymiaru życia; przekłada się ona niezwykle indywidualnie na poczucie jakości i sensu życia człowieka. W tym pragmatycznym podejściu zauważyć można dwie kwestie. Pierwsza z nich odnosi się do faktu, że jakość życia traktowana jest jako niejednoznaczny zbiór wskaźników podlegających modyfikacjom pod wpływem oddziaływania zmian wprowadzonych w życiu. Po drugiej – jakość życia, utożsamiana w tym ujęciu z zadowoleniem z życia, najczęściej oznacza ocenę różnych sfer funkcjonowania z uwzględnieniem bilansu doświadczeń pozytywnych z negatywnymi. Ponadto, co ważne, poczucie to oznacza stopniowaną szansę wykorzystania zasobów funkcjonalno-adaptacyjnych lub środowiskowych, a tym samym – możliwość analizy zaspokojonych potrzeb.

Widoczność luki decyduje o obniżeniu się odczuwanego poziomu jakości życia. Można jednak zauważyć, iż ocena poziomu frustracji w związku z brakiem realizacji ważnych dla człowieka potrzeb i kryteriów samozadowolenia w sposób niezwykle zróżnicowany, a nawet nierówny odzwierciedla się w odczuwanej jakości życia. Oznacza to między innymi, że trudno ocenić co dla poszczególnych ludzi jest większą stratą i wywołuje większe niezadowolenie z własnego życia; czy o tych kryteriach decyduje fakt, że inni ludzie mają więcej i lepiej niż my, czy fakt, że mamy świadomość, że zasługujemy na więcej, niż udaje się nam osiągnąć. Kwestia ta istotnie nabiera w tym miejscu szczególnego zabarwienia i trudno jednoznacznie – a w szczególności uniwersalnie – potraktować te kategorie myślenia. Zamieszczony poniżej

¹⁵ A. Michalos, *Job satisfaction, marital satisfaction, and quality of life*. W: F. M. Andrews, *Research on the quality of life*, Ann Arbor 1986, Institute for Social Research.

schemat zawiera podział na kryteria służące rozpoznawaniu owych luk w zakresie i stopniu zaspokojenia własnych potrzeb.

Schemat 2. Model jakości życia A. Michalosa



Źródło: S. Kowalik, *Jakość życia psychicznego*. W: R. Derbis (red.), *Jakość rozwoju i jakość życia*, Częstochowa 2000, Wyższa Szkoła Pedagogiczna.

Pragmatyczne podejście do badania jakości życia, zasygnalizowane już wcześniej, pozwala zauważyć, że kategoria ta utożsamiana bywa w psychologii z poziomem zaspokojenia potrzeb człowieka, zadowoleniem z życia, które oceniane jest najczęściej w kategoriach różnych sfer własnego funkcjonowania, stosunku przeżyć i doświadczeń pozytywnych do przeżyć negatywnych czy też możliwości wykorzystania zasobów – potencjału – środowiska lub osoby czy grupy społecznej wraz z jej możliwościami funkcjonalno-adaptacyjnymi. Tak rozumiane i interpretowane teoretyczne ujęcie jakości życia wyznacza niejednoznaczność jej pomiaru, pozostawiając zarazem miejsce innym możliwym, być może bardziej optymalnym pomiarom, które pojawiły się jako propozycje teoretyczno-empiryczne precyzujące mechanizmy psychologiczne, określające stosunek człowieka do własnej egzystencji i zadań, jakie sobie wyznaczył. Ilustrują je aktualne i obecne w naukach o człowieku w obliczu zmian społecznych i ekonomicznych koncepcje, których osią stały się warunki życia (możliwości wewnętrzpsychiczne i zewnętrzsterowne), a także zadowolenie z jego przebiegu.

1.1.4. Koncepcja jakości życia M. Bacha i M. H. Rioux

Za jedną z interesujących koncepcji jakości życia uważa się koncepcję M. Bacha i Marcii H. Rioux¹⁶, która przede wszystkim zakłada, że wysoki poziom jakości życia zależy od powszechnie akceptowanego systemu przekonań. System ten odnosi się do trzech obszarów tematycznych: samostanowienia, demokratyzacji życia i społecznej równości. Autorzy zakładają, iż związek między warunkami życia człowieka a zadowoleniem z jego przebiegu nie jest tak prosty i oczywisty, jak mogłoby się wydawać. Brak bowiem wyraźnej symetrii pomiędzy zróżnicowanymi potrzebami ludzi a pełnionymi przez nich rolami społecznymi i realizowanym stylem życia. Trudno też ustalić rodzaj wzmocnień oddziałujących na budowanie i rozwój kontroli zachowań emocjonalnych (także mechanizmów obronnych) w stosunku do środowiska społecznego. Zajmowanie się kwestią jakości życia ma – zdaniem autorów – sens szczególnie wtedy, gdy badacz zrezygnuje z indywidualnej, psychologicznej perspektywy badań i opisu zjawisk na rzecz przyjęcia szeroko zakrojonej perspektywy społecznej (środowiskowej, sięgającej do związków i relacji łączących jednostkę ze środowiskiem codziennym, życiowym, rozwojowym). Zgodnie z takim założeniem ważne dla rozwoju standardy społeczne osadzone są w kilku obszarach wyznaczających możliwości realizowania podobnych szans życiowych (także potencjału tkwiącego w osobie i środowisku), planów i projekcji dotyczących partycypowanej przyszłości niezależnie od przyjętego indywidualnego systemu wartości, poglądów i hierarchii potrzeb. W procesie wychowania jednostka uzyskuje wiedzę (i przekonuje się) o własnych możliwościach rozwojowych, tworzeniu samodzielnych planów życiowych, a także szansach na ich realizację. Warunkiem uzyskania dobrej jakości życia jest poszanowanie podmiotowości człowieka, w różnych obszarach jego funkcjonowania, z uwzględnieniem aspiracji, dążeń i możliwości indywidualnych, a także stworzeniem równych szans dla wszystkich członków społeczności.

W koncepcji tej w sposób dość oczywisty wyraża się związek między jednostką a otoczeniem. Wysoki poziom społecznej jakości życia determinuje indywidualne poziomy zadowolenia, z kolei poprawa osobistej satysfakcji życiowej sprzyja poprawie jakości życia społecznego zbiorowości, w której jed-

¹⁶ M. Bach, M. H. Rioux, *Social well-being: A framework of quality of life research*. W: R. Renwick, I. Brown, M. Nagler (red.), *Quality of life in health promotion and rehabilitation*, London 1996, Sage Publications.

nostka funkcjonuje. Analizując teorię, zauważa się, że poszczególne standardy służące określeniu społecznej jakości życia oscylują wokół kilku kategorii, takich jak: możliwość samostanowienia wyznaczana przez posiadane zasoby środowiska, a także prawa człowieka lub presję instytucji (moim zdaniem szczególnie ważne w przypadku osób słabszych społecznie lub osób z deficytami zdrowia); stopień demokratyzacji życia społecznego, mierzony rozpoznawaniem możliwości człowieka i ich zdolnościami współuczestniczenia i współdecydowania; a także wspomniany już poziom równości społecznej, przejawiający się w wyrównywaniu szans z uwzględnieniem różnic kulturowych, światopoglądowych oraz osobowościowych. Analiza tego ujęcia pozwala zauważyć, że wraz z wyższym poziomem tych właściwości w społeczeństwie będzie wzrastała potencjalnie jakość jego życia. Można zatem wskazać, że wysoki poziom społecznej jakości życia determinuje jednostkowe poziomy zadowolenia z przeżywanego codzienności. Nietrudno zatem zauważyć, że w obrębie obu priorytetowych składników, jakie się tu pojawiają, dochodzi do swoistego sprzężenia zwrotnego, polegającego na tym, że wraz z podnoszeniem przez człowieka jego poziomu satysfakcji i kondycji życiowej (także w związku z rolą rodziny, grup towarzyskich i lokalno-sąsiedzkich) wzrasta szansa na postrzeganie realizującej się idei demokracji, samostanowienia i równości.

Schemat 3. Model jakości życia M. Bach i M. H. Rioux



Źródło: S. Kowalik, *Jakość życia psychicznego*. W: R. Derbis (red.), *Jakość rozwoju i jakość życia*, Częstochowa 2000, Wyższa Szkoła Pedagogiczna.

Omówiona koncepcja teoretyczna jakości życia nawiązuje do silnych więzów społecznych, jakie mogą zachodzić między człowiekiem a środowiskiem

i jego kapitałem. Człowiek buduje swoje zasoby w sieci powiązań środowiskowych jako biorących udział w budowaniu zasobów, kształtowaniu poczucia umiejscowienia, kompetencji oraz – w dalekiej perspektywie – tożsamości. W tym kontekście prezentowana koncepcja jakości życia daje możliwość poszukiwania licznych związków na poziomie relacji i interakcji jednostki w środowisku życia (jego ważnych obszarach i pełnionych przez człowieka rolach). Środowisko stanowi bowiem ważny konstrukt społeczno-kulturowy dostarczający źródeł i narzędzi do pracy na zasobach, które składają się na jakość jego kapitału społecznego. Koncepcję uznać można za ważną, jednak ogólną, o szerokim zasięgu wartości humanistycznych. Inną koncepcją, zasadniczo odmienną od wyżej opisanej, której zastosowanie w analizach jakości życia można uznać za użyteczne, jest koncepcja jakości życia J. M. Raeburna i I. Rootmana.

1.1.5. Koncepcja jakości życia w ujęciu J. M. Raeburna i I. Rootmana

Koncepcja ta – odmienna od wcześniej opisanej – określana bywa jako metaforyczne wprowadzenie do rozumienia jakości życia. Autorzy odwołują się bowiem do pojęcia ekspresji, obecnego w tzw. sferze doświadczalno-przeżyciowej każdego człowieka. Radość życia traktuje się jako ekspresję tego, co dobre w życiu. Ekspresja ta wyrażać się może na wiele sposobów, w różnych aktach afiliacyjnych – uczuciach szczęścia i radości, wraz z możliwościami doświadczania siebie w różnych wymiarach – fizycznym, psychicznym i duchowym. W sposób oczywisty przekładają się one na obszary rozwoju osobistego, sposób spędzania czasu wolnego, a także aktywność związaną z pracą i innymi formami ludzkiego działania. Pozytywne emocje, inicjujące radość i zadowolenie z życia, w sposób wyraźny wiążą się z samorealizacją w kręgach osób znaczących i zakotwiczone są w poczuciu przynależności do otoczenia. W pewnym sensie koncepcję tę analizować można także jako związaną z promowaniem zdrowia¹⁷. W modelu tym ważne są dwa podstawowe ogniwa: bycie i stawanie się w cyklu rozwoju. Pod tym względem widoczne jest tu podobieństwo do koncepcji traktujących o rozwoju tożsamości człowieka, w których zauważa się – z jednej strony – ujmowanie tożsamości jako nadanej, stałej, jako atrybutu człowieka, z drugiej – w perspektywie procesualnej – jako ewoluują-

¹⁷ J. Daszykowska, *Jakość życia w perspektywie pedagogicznej*, Kraków 2007, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 58.

cej pod wpływem doświadczeń społecznych i własnej aktywności aż do poziomu indywidualnej kreacji biograficznej¹⁸. W ujęciu tym oczywiste wymiary egzystencji człowieka (fizyczny, psychiczny, duchowy), sprowadzone do poziomu bycia i poczucia przynależności do środowiska (społecznego, lokalnego, a także ekologicznego), odzwierciedlają się w poczuciu radości doświadczania siebie – w obszarze rozwoju osobistego, a także aktywności w fazach czy okresach produktywności. Radość z życia może przejawiać się w wymiarach rozwoju osobistego, spędzania czasu oraz produktywności vs kreatywności. Ważnym zatem obszarem uzewnętrzniającym to odczucie jest poczucie przynależności do otoczenia społecznego, w szczególności wyróżnionego już dopasowania społeczno-lokalnego i ekologicznego. Tym, co przemawia za społecznym charakterem tej koncepcji psychologicznej, jest fakt, że rodzaje doświadczeń zależne są od warunków środowiskowych, obejmujących: biosferę, ekonomię, kulturę, etniczność i politykę. Na uwagę zasługuje koherencja wymienionych aktywnych w koncepcji teoretycznej elementów, specyficzne sprzężenie zwrotne, w którym konieczna jest harmonia ich współwystępowania. Jakość życia może bowiem ulec obniżeniu w momencie, gdy w którymkolwiek z wyróżnionych wymiarów nastąpi ograniczenie życiowych możliwości. Optymalne zaś odczuwanie radości życia i wysoka ocena jego jakości, manifestujące się satysfakcją w życiu codziennym, najwyższym poczuciem spełnienia i szczęścia, występuje na ogół wówczas, gdy dane jest jednostce doświadczać pełni egzystencji, możliwości własnych i akceptacji otoczenia. Poszukiwanie i opisywanie korelatów jakości życia wymaga osadzenia problematyki w kontekście uwarunkowań biologiczno-fizycznych, ekonomiczno-społecznych i kulturowych. Dlatego wskazuje się na związek jednostkowego poczucia szczęścia i zadowolenia z normami i wzorami, które obowiązują w społeczeństwie w określonym miejscu i czasie. Relacja, jaka zachodzi pomiędzy obiektywnymi warunkami

¹⁸ Szerzej o procesie stawania się i procesualnych uwarunkowaniach w świecie współczesnym m.in.: A. Assmann, *Wprowadzenie do kulturoznawstwa. Podstawowe terminy, problemy, pytania*, tłum. A. Artwińska, K. Różańska, Poznań 2015, Wydawnictwo „Nauka i Innowacje”, s. 297; Z. Bauman, *Tożsamość. Rozmowy z Benedetto Vecchim*, tłum. J. Łaszcz, Gdańsk 2007, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne; R. Leppert, *Tożsamość w społeczeństwie naśladowczym*. W: *Tożsamość jako źródło wyzwań edukacyjnych – materiały konferencyjne*, Wrocław 2004; J. Nikitorowicz, *Edukacja międzykulturowa wobec dylematów kształtowania się tożsamości w społeczeństwach wielokulturowych*. W: T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, T. Pilch, S. Tomiuk (red.), *Edukacja wobec ładu globalnego*, Warszawa 2002, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

życia a subiektywnie doświadczanymi stanami i wartościami, nie stanowi gwarancji, że wysokie wskaźniki ekonomiczne (wysokie zarobki i wysoki standard życia) będą czynnikami podnoszącymi jakość życia człowieka¹⁹. Wzajemne odnoszenie do siebie wskaźników obiektywnych i subiektywnych może być ważne jedynie w sytuacji próby badania, czy i w jakim zakresie zmiana warunków życia oddziałuje na przeżycia człowieka, a te z kolei stanowią mogą konsekwencję jego reagowania na czynniki obiektywne. Warto w tym miejscu zauważyć, iż rozważania nad jakością życia są wielowątkowe i trudno je systematyzować. Koncepcja w sposób niezwykle szeroki traktuje czynniki wyznaczające warunki kształtowania się i rozwoju jakości życia. Kwestie te prezentuje zamieszczony poniżej schemat 4.

Schemat 4. Struktura jakości życia J. M. Raeburna i I. Rootmana



Źródło: I. Heszen, H. Sęk, *Psychologia zdrowia*, Warszawa 2016, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Ujęcie prezentowane przez J. M. Raeburna i I. Rootmana wydaje się interesujące głównie z uwagi na zastąpienie wyłącznie pragmatycznego wymiaru jakości życia potrzebą szerszego, bardziej interdyscyplinarnego ujęcia. Analizując teoretyczne ujęcia jakości życia, zauważa się, że każde z nich proponuje położenie akcentu na inne komponenty i odmienne uwarunkowania, a w szczególności na ich zmienne dominanty. Nazywanie wyznaczników

¹⁹ J. Daszykowska, *Jakość życia w perspektywie pedagogicznej*, cyt. wyd., s. 11.

jakości życia z podkreśleniem specyfiki rodzaju interaktywności przyczynia się też do unikatowości spojrzenia. Sprawia to wrażenie, że poszerza się perspektywa postrzegania zjawiska jakości życia, które nie jest utożsamiane jedynie ze stopniem i zakresem zaspokajania potrzeb (także warunków materialnych) człowieka, na korzyść włączenia i uczynienia ważnymi szans dla rozwoju indywidualnego – jego potencjału, dostosowania oczekiwań człowieka do obiektywnych możliwości środowiska i specyfiki jego organizowania się.

Analizując prezentowane stanowiska teoretyczne traktujące o jakości życia – zdaniem S. Kowalika – zauważa się ich normatywny charakter²⁰, ponieważ postulują one pewien wyidealizowany stan rzeczy. Autorzy koncepcji zakładają pożądane stany rzeczywistości, które sprzyjają przeżywaniu życia w sposób satysfakcjonujący. Zgodnie z założeniami jednej z koncepcji obok wyraźnego akcentu postawionego na podmiotowość, kontrolę wewnętrzną i samostanowienie wskazuje się na rangę kontekstu społeczno-wychowawczego i kulturowego oraz jego rolę w maksymalizowaniu ludzkich przeżyć i szans rozwojowych. W ujęciu innej koncepcji określanie jakości życia powinno służyć utrzymaniu kontroli zewnętrznej, regulując stany psychiczne człowieka, a także inicjować zmiany społeczne w trosce o wzmocnienie korzyści indywidualnych. To, czego brakuje w owych podejściach – modelach – to uwolnienie pojęcia jakości życia od nader rozwiniętego pragmatyzmu i normatywizmu. Próba innego spojrzenia może być koncepcja jakości życia opracowana przez L. Nordenfelta.

1.1.6. Jakość życia w koncepcji L. Nordenfelta

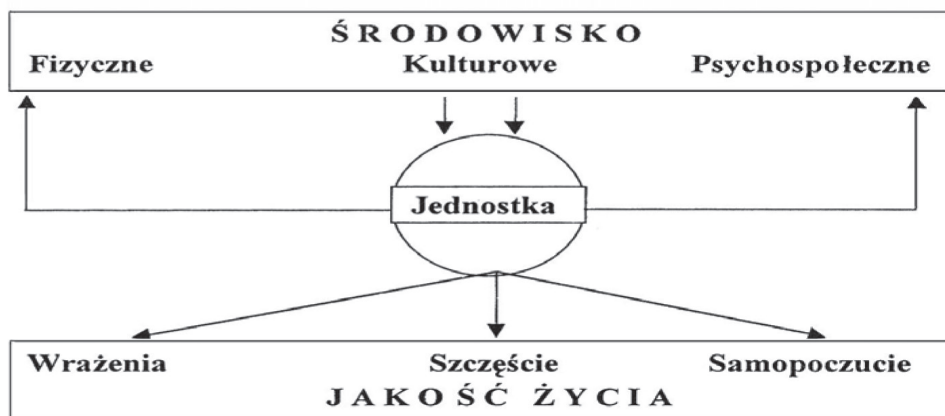
Koncepcja, o której mowa, będąca alternatywą dla wcześniej omówionych, zakłada trójwymiarowość ludzkiego życia²¹. Procesy rozwoju koncentrują się w obszarach zmian zachodzących w płaszczyźnie fizycznej, kulturowej i psychospołecznej. Płaszczyzna fizyczna obejmuje warunki i zasoby naturalne, z których w życiu korzystamy; płaszczyzna kulturowa dookreślona jest przez zwyczaje i obyczaje społeczne, uwarunkowania prawno-politycz-

²⁰ Na taki związek zwraca uwagę S. Kowalik; por. szerzej S. Kowalik, *Jakość życia psychicznego*. W: R. Derbis (red.), *Jakość rozwoju a jakość życia*. cyt. wyd., s. 20

²¹ L. Nordenfelt, *Towards a theory of happiness: A subjectivist notion of quality of life*. W: L. Nordenfelt (red.), *Concepts and measurement of quality of life in health care*, Dordrecht 1994, Kluwer Academic Publishers.

ne i gospodarcze, natomiast płaszczyzna psychospołeczna wyraża się przez kontekstowe, interaktywne wpływy wsparcia społecznego, przyjaźni, relacji z innymi i form osiąganego prestiżu społecznego. Tak rozumiane środowisko staje się swoistą platformą do aktywności i interakcji. Można również powiedzieć, że wyznacza w sposób pośredni poziom aspiracji i celów życiowych. Ponadto oddziałuje sposób aktywny na kondycję człowieka i jego samopoczucie, regulując poziom aktywowizowania się w sytuacjach codziennych, związanych z potrzebami. Owa aktywność własna miewa wiele uwarunkowań indywidualnych, jednak to, co ją najbardziej stymuluje, to konstytuowanie się stanów wewnętrznych, także dobrostanu fizyczno-społecznego. Można właściwie powiedzieć, że konstytucja człowieka, środowisko, a także zakres i rodzaj jego działalności decydują o ogólnym dobrostanie, w sposób wymierny oddającym to, kim się czuje i czy jest spełniony. Warunki zewnętrzne – środowiskowe – stanowią wprawdzie punkt wyjścia w tych rozważaniach i uznane są za ważne, ale nie determinują poczucia tego dobrostanu. Takie stanowisko sprawia, że jakość życia człowieka określana jest przez L. Nordenfelta jako dobrostan uzyskiwany w zakresie trzech typów doświadczeń: czerpanych z wrażeń odbieranych z otoczenia, przeżywanych emocji pozytywnych, a także odczuwanych przez człowieka nastrojów. Wrażenia wiążą się z oczywistym oddziaływaniem zróżnicowanych wewnętrznie i jakościowo bodźców generowanych i obecnych w otoczeniu społecznym. Związane są też z oddziaływaniem niezwykle zróżnicowanych bodźców w otoczeniu fizycznym, które – w sytuacji pozytywnych efektów – niosą poczucie harmonii i równowagi emocjonalno-społecznej. Emocje to okazje do doświadczania poczucia szczęścia, wynikające ze świadomej oceny własnego życia. Przejawem szczęścia może być również samo konsekwentne i pozytywne przekonanie, że udało nam się zrealizować ważne zamierzenia, marzenia, cele życiowe. Ponadto istnieje też pewna prawidłowość, że jeśli aktualne warunki naszej egzystencji i możliwości na przyszłość nie dają nam zadowolenia, nie bywamy szczęśliwi. Zatem refleksja nad własnym losem i życiem, poczucie spełnienia w tym, co było dla nas ważne, staje się potwierdzeniem wyborów i dobrze jest, gdy człowiek dysponuje zasobami intelektualnymi. Pojęcie szczęścia wiąże się – w istocie właśnie – z zasobami intelektualnymi, co oznacza, że warunkiem poczucia szczęścia są zobiekttywizowane przez człowieka życzenia. Zamieszczony poniżej schemat ilustruje elementy obecne w omawianej koncepcji.

Schemat 5. Koncepcja jakości życia L. Nordenfelta



Źródło: S. Kowalik, *Jakość życia psychicznego*. W: R. Derbis (red.), *Jakość rozwoju a jakość życia*, Częstochowa 2000, Wyższa Szkoła Pedagogiczna.

Przedstawiona teoria L. Nordenfelta, choć wydaje się ogólnikowa, nie jest pozbawiona realizmu metodologicznego. Pozwala nadać sens pojęciu jakości życia, zgodnie z prawidłowościami i zasadami obowiązującymi w psychologii społecznej. Ponadto – zdaniem S. Kowalika – głównym elementem jakości życia jest stan przeżyciowy, natomiast dużym atutem tej koncepcji jest próba zintegrowania wielu elementów stanowiących o jakości życia tj.: zadowolenia z życia, samopoczucia z tym związanego (tzw. dobrostanu) i sprawności funkcjonalnej, utożsamianej w tej koncepcji z działaniem²², które umożliwia realizację priorytetowych potrzeb, rozwój kompetencji, realizację ważnych celów życiowych i poczucia sprawstwa w procesie rozwoju. Wyodrębnione w koncepcji kryteria wydają się pojemne, porządkujące nadrzędne kategorie związane z analizą ważnych obszarów oddziaływań środowiska społeczno-kulturowego, w których funkcjonują młodzi dorośli. Owe warunki funkcjonowania człowieka w środowisku w różnym stopniu uruchamiają motywy do działania poprzez podejmowanie i realizowanie przez jednostki ról i zadań. Wskazane w szkicu koncepcji kryteria dają możliwość umiejscowienia wielu ważnych kategorii opisu życia jednostki i wskazanych przez nią możliwych priorytetów, świadczących o zadowoleniu z własnego życia.

²² S. Kowalik, *Jakość życia psychicznego*. W: R. Derbis (red.), *Jakość rozwoju a jakość życia*, cyt. wyd., s. 23.

Analiza teoretycznych wątków prezentowanych koncepcji nasuwa spostrzeżenie, że jakość życia w psychologii poznawczej polega na nadawaniu znaczeń życiowym doświadczeniom człowieka i ich ewaluacji. Oceny takiego stanu (dobrostanu lub deficytu szczęścia i zadowolenia) na ogół dokonuje się z uwzględnieniem określonego momentu w życiu oraz aktualnych warunków i oddziałujących na człowieka czynników. Poznawcze oceny jakości życia okazują się mało zależne od bieżącego bilansu doświadczeń emocjonalnych. Związek ten jest tym mniejszy, im bardziej konkretnych aspektów i wymiarów życia one dotyczą i w jakiej perspektywie czasowej dokonuje się porównań. Choć bilans afektywny w dużym stopniu zależy – zdaniem J. Czapińskiego – od tzw. zmiennych kolei losu²³, w szczególności jednak koreluje z trwałym poczuciem szczęścia człowieka. W strukturze szczęścia doświadczenia emocjonalne, zarówno pozytywne, jak i negatywne, nie muszą funkcjonować w związku symetrycznym. Można zatem mówić o czterech odrębnych aspektach szczęścia: ogólnym poczuciu szczęścia, poznawczej ocenie wartości życia, pozytywnych oraz negatywnych doświadczeniach emocjonalnych. W tym spojrzeniu w literaturze przedmiotu można doszukać się związków pomiędzy rozumieniem jakości życia w kategoriach odczuwania szczęścia. Przykładem może być rozumienie jakości życia, utożsamiane z potocznie interpretowanym szczęściem. Kwestie te przybliży J. Czapiński, odwołując się do założeń opracowanej przez siebie teorii cebulowej szczęścia.

1.1.7. Teoria cebulowa szczęścia J. Czapińskiego – w perspektywie psychologii poznawczej

Analizując teoretyczne ujęcia jakości ludzkiego życia, porządkujące sposoby jej rozumienia, a także poszukując zewnętrznych i wewnątrzpochodnych czynników, warto przywołać sformułowaną i rozwiniętą przez J. Czapińskiego tezę, w której autor zakłada, że „szczęście rozumiane jako pozytywna, afirmująca postawa wobec życia jest pierwotnym, naturalnym i powszechnym, niezależnym zasadniczo od okoliczności życia i indywidualnej biografii, stanem psychicznym, zakorzenionym we wrodzonej woli życia”²⁴. Zdaniem

²³ J. Czapiński, *Psychologia szczęścia. Przegląd badań i zarys teorii cebulowej*, Warszawa 1994, Pracownia Testów Psychologicznych, Polskie Towarzystwo Psychologiczne, s. 25.

²⁴ J. Czapiński, T. Panek (red.), *Social Diagnosis 2015. Objective and subjectiv Quality of Life in Poland (Diagnoza społeczna 2015. Warunki i jakość życia Polaków)*, Warsza-

Autora czynniki obiektywne w nikłym stopniu wpływają na poczucie szczęścia, także w jego wymiarze hedonistycznym. Jego zdaniem to raczej ogólne zadowolenie z życia nadaje doświadczeniom określony charakter afektywny. Wśród źródeł emocji i afektów pozytywnych wymienia się: ekstrawersję, wykształcenie, pracę zawodową, pozytywne doświadczenia życiowe, przyjemne spędzanie czasu wolnego, a także zaangażowanie społeczne. Z negatywnymi emocjami wiążą się natomiast najczęściej: neurotyzm, kłopoty ze zdrowiem, niska samoocena, stres życiowy oraz niska pozycja społeczna.

Ponadto, jego zdaniem, poczucie szczęścia jest niezależne od indywidualnych losów jednostki i dyspozycji, natomiast poczucie bycia nieszczęśliwym – zwłaszcza w przypadku zaburzeń – jest najczęściej stanem przejściowym. Człowiek dysponuje niezwykle bogatym zestawem technik radzenia sobie ze stresem, nie zawsze jednak potrafi z nich korzystać (lub korzystać w porę), by uruchomić i utrzymać pozytywną postawę wobec życia. Pozytywny stosunek do życia przyjmuje postać bardziej naturalną, pierwotną i dominującą w porównaniu z nastawieniem negatywnym do poszczególnych obszarów czy elementów otaczającej rzeczywistości. Można wręcz podkreślić, że reakcja negatywna jest silniejsza wraz z większym zagrożeniem dla człowieka w obszarach: zdrowia, relacji, konkurencji, rywalizacji czy pracy. Innym przykładem pierwotnego charakteru pozytywnej postawy wobec różnych wymiarów społecznego świata może być sposób, w jaki jednostka stara się pozyskać nowe informacje o własnym otoczeniu i zadbać o swój rozwój. We wstępnych ocenach ludzi i miejsc jednostka kieruje się zazwyczaj wyobrażeniem pozytywnym, przynajmniej do momentu, kiedy nie otrzyma nieprzyjemnych czy mało korzystnych informacji. Oczywiście każdy człowiek ma indywidualną skłonność do traktowania nowych zjawisk. Te międzyludzkie, a także wewnątrz sterowane różnice w sposobach przeżywania świata i wyrażania o nim opinii są zatem stanem naturalnym.

Poczucie szczęścia w świadomości człowieka jest także naturalne, podobnie jak naturalna jest opisywana już aktywność. Pozytywny stosunek do życia koreluje z postawą aktywności wobec otoczenia i w relacji z samym sobą. Generatorem i stymulatorem tej aktywności jest wiara w sens i wartościowość życiowych celów. Dlatego na skutek utraty celu i wiary w powodzenie oraz skuteczność działania najczęściej następuje utrata aktywności. Jest to wątek niezwykle ważny poznawczo, ponieważ ludzie, którzy przestają do-

strzeżać sens działania, traktują swoją aktywność jako bezwartościową, co skutkuje brakiem tzw. punktów podparcia, by w kolejnych etapach przywrócić postawę afirmującą wobec życia. Dlatego tak ważne jest, by nie przeoczyć wyuczonej bezradności, szczególnie w środowiskach słabszych społecznie, o niższych zasobach własnych i zasobach środowiska, także w środowiskach o obniżonych mechanizmach poznawania i doświadczania świata, w kontakcie z innymi ludźmi. Ryzyko to dotyczy wielu grup społecznych i społeczno-demograficznych uznawanych za słabe, o niskim statusie społeczno-edukacyjnym, niskich kompetencjach i obniżonej kondycji psychofizycznej w radzeniu sobie z problemami codzienności. Uwaga ta dotyczy młodzieży ze środowisk zamieszkujących obszary zaniedbane, niedoinwestowane bądź zdegradowane ekonomicznie, o słabszym potencjale i kapitale społecznym, słabszej pozycji edukacyjno-zawodowej u progu wejścia na rynek pracy, nierzadko także osób z oznakami braku zdrowia i beneficjentów pomocy społecznej – grup zmarginalizowanych, wykluczonych. Są to grupy najbardziej narażone na społeczne skutki niepowodzeń w zakresie rozwoju społecznego i związanej z nim życiowej zaradności, zwłaszcza w momentach oczekiwanego temporalnie wzrostu samodzielności i autonomii. W takim życiowym momencie znajduje się wielu młodych ludzi, którzy mają słabe perspektywy konstruowania projektu własnego życia, uwzględniającego realizację wcześniej obranych i często wymarzonych celów, a także podnoszenie poczucia jakości życia w różnych jego wymiarach czy obszarach. J. Czapiński, poszukując uzasadnień dla swojej teorii szczęścia, odwołuje się do istniejącej w życiu psychologicznej asymetrii znaczenia zysków i strat. Asymetryczna waga dobra i zła może uwidocznić się na poziomie poznawczym i emocjonalnym, w pierwszym przypadku – w postaci większej wartości informacyjnej sygnałów świadczących o czymś złym niż dobrym²⁵. Efekt negatywności ma natomiast miejsce niemal we wszystkich obszarach funkcjonowania człowieka. W codziennym życiu z łatwością obserwujemy tendencje do zwracania większej uwagi na wydarzenia negatywne niż pozytywne. Zdaniem J. Czapińskiego za przejaw efektu negatywności traktować można wszelkie formy przeceniania efektów niepowodzeń i nieszczęść, które mogą się zdarzyć, co jest związane z tendencją przeceniania także wpływu nieszczęść życiowych na ogólną kondycję jednostki i jednoczesnym lekceważeniem zaistnienia do-

²⁵ J. Czapiński, G. Peeters, *The onion theory of happiness: Basic concepts and cross-cultural test*. W: N. Bleichrodt, P. J. D. Drenth (red.), *Contemporary issues in cross-cultural psychology*, Amsterdam 1990, Swets & Zeitlinger B.V.

brostanu i szczęścia. Opisywane złudzenie patetyczne nie dotyczy wyłącznie postrzegania sytuacji innych ludzi, ale często odnosi się także do osobistej sytuacji oraz momentu życia, w którym aktualnie znajduje się jednostka. Widoczna jest wówczas tendencja postrzegania zarówno Innych, jak i siebie samych jako słabszych, niż jest w istocie. J. Czapiński i G. Peeters przywołują tezę, zgodnie z którą ludzie są w rzeczywistości o wiele silniejsi, niż sami siebie postrzegają. Złudzenie, o którym mowa, może pełnić także ważną rolę jako strategia radzenia sobie ze stresem²⁶. Osoby słabsze społecznie (w tym z deficytami zdrowia i sprawności) także doświadczają wspomnianego efektu patetyzacji. Nierzadko postrzegają swoją sytuację jako znacznie gorszą, trudną – w perspektywie temporalnej – niż ma to miejsce, gdy osoba się zaadaptuje i otrzyma odpowiednie wsparcie. Warto wspomnieć, że sytuacja taka dotyczy najczęściej osób słabszych, z przejawami choroby bądź o niskich aspiracjach edukacyjnych. Z perspektywy badań prowadzonych nad funkcjonowaniem młodzieży i młodych dorosłych inwestujących w swoje zasoby, realizujących edukację (pomimo istniejących deficytów sprawności) zwraca się uwagę na wzrost życiowej zaradności, poczucia sprawstwa, a nawet przekonanie o wzroście poczucia ich jakości życia²⁷.

Odwołując się do sformułowanych przez J. Czapińskiego poglądów, warto zauważyć, że tym, co przyczynia się do wzrostu poczucia szczęścia i zadowolenia z życia, a tym samym także do zmiany odczuwanej jakości życia, są pozytywne doświadczenia i związane z nimi wspomnienia. Sytuacja ta jednak – zdaniem autora – zależna jest od indywidualnych standardów porównań w perspektywie aktualnej sytuacji czy też porównań stanowiących dla jednostki wachlarz porównań całozyciowych. Zdarza się, że standard porównań w najbliższym otoczeniu jest obecny i wyraźny (a nawet narzucający się), na przykład gdy w zakresie poszukiwania szczęścia doświadczanego przez człowieka pojawia się negatywny efekt poczucia zależności od Innych. Może to generować skłonność do zaniżania swojej samooceny i degradowania obrazu własnej zaradności. Podobnie jest w przypadku oceny standardu życia; kiedy poziom uzyskiwanych dochodów bądź środków na utrzymanie się pozwala na

²⁶ R. S. Lazarus, *Paradygmat stresu i radzenia sobie*, „Nowiny Psychologiczne” 1986, nr 3–4 (40–41); M. Kofta, T. Szustrowa, *Złudzenia, które pozwalają żyć. Szkice ze społecznej psychologii osobowości*, Warszawa 2001, Wydawnictwo Naukowe PWN.

²⁷ Por. m.in. J. Suchodolska, *Młodzi dorośli na rynku pracy – szanse i bariery samo-realizacji*. W: S. Wrona, J. Rottermund (red.), *Praca na rzecz osób niepełnosprawnych*, Sosnowiec 2013, Wydawnictwo „Humanitas”.

realizację minimum życiowego (co często dotyczy grupy młodych dorosłych), nie ma to większego wpływu na poczucie szczęścia poszczególnych osób. Jednak w sytuacji, gdy występuje silne negatywne zróżnicowanie tego poziomu oraz tego, na co może sobie pozwolić w porównaniu z innymi ludźmi, kwestia ta nabiera większego znaczenia, przyczyniając się potencjalnie do odczuwania słabszej jakości życia.

Poddając analizie procesy adaptacji psychicznej, warto zauważyć, że jednostka ocenia swoje aktualne doświadczenia na podstawie porównań ze standardem skonstruowanym na wcześniejszych doświadczeniach własnych bądź innych ludzi. Zmiana w poczuciu szczęścia i jakości życia na ogół utrzymuje się, dopóki nie zmieni się standard owych porównań. Zjawisko to, nazwane hedonicznym młynem, wyjaśnia, dlaczego mało realne jest pragnienie podniesienia jakości życia poprzez poprawę jego warunków i zawartych kontraktów. Zgromadzone dobra i przyswojone wartości, wypracowane zachowania społeczne i relacje z Innymi – jak się okazuje – nie podnoszą wyraźnie ani trwale poczucia dobrostanu, ponieważ człowiek przyzwyczaja się do zmian i z czasem traktuje je jako naturalne, a nawet jako wcześniej już obecne. Szczególne staje się tylko to, że wyznaczają one nowe standardy porównań i kolejne cele do realizacji. Te cele stają się stosunkowo często życzeniową zapowiedzią lepszego życia niż dotąd. Opisywane zjawisko działa jednak podobnie w odwrotnym kierunku, kiedy jednostce towarzyszą zdarzenia, które nie są już w stanie wygenerować potencjalnie jeszcze większego poczucia sukcesu i szczęścia. Takich sytuacji jest jednak w życiu znacznie mniej.

W zakres wspomnianego już w tym rozdziale standardu porównań wchodzić mogą nie tylko wcześniejsze doświadczenia, ale także warunki życia i indywidualne losy innych ludzi. Porównania te mogą mieć charakter pozytywny i negatywny. Składają się na nie: wyobrażenie gorszego niż w rzeczywistości scenariusza wydarzeń; wybiórcze kierowanie uwagi na własne mocne atrybuty, które nie występują u innych ludzi; aktywne poszukiwanie osób, które mają podobne do naszych problemy, ale gorzej sobie z nimi radzą; zwracanie uwagi szczególnie na te osoby, które funkcjonując w naszym otoczeniu, są w gorszej sytuacji społecznej (biedniejsze, chore, mniej zaradne, z niepełnosprawnością), oraz aktywne i celowe sytuowanie Innych na gorszej pozycji (poniżanie, osądzanie, dyskryminowanie, obarczanie winą). Osoby, które znalazły się w niekorzystnym, mało bezpiecznym położeniu życiowym – jak wskazują wyniki badań – przejawiają pewną skłonność do pocieszających porównań z ludźmi, którym wiedzie się gorzej. Taka sytuacja pozwala bez podejmowania prób re-

alnej zmiany podtrzymać przynajmniej czasowo pozytywny stosunek do życia. Mechanizm jest niezwykle użyteczny wówczas, gdy jednostkowa bądź rodzinna sytuacja jest szczególnie niekorzystna, a nawet ekstremalna życiowo. Takie porównanie nosi nazwę porównania w dół i służy – co wydaje się ciekawe – poprawie samopoczucia u osób z niską samooceną. Skłonność człowieka do kierowania uwagi raczej na gorszych niż lepszych od niego jest dość powszechnym, obserwowanym współcześnie zjawiskiem. W niektórych, nieod osobnionych zresztą przypadkach, mniemanie to staje się jednym z ważnych źródeł dobrego samopoczucia.

Sprawą naturalną jest, że człowiek dysponuje możliwościami zaangażowania się w dowolny kierunek działania, które pozwala na zintegrowanie jego doświadczeń w różnych obszarach życia zgodnie z preferowanymi i uznawanymi wartościami. Angażowanie się w konkretny obszar aktywności w sposób naturalny wywołuje efekt emocjonalnego uzależnienia się od obecnych w nim elementów, zarówno osób wraz z atmosferą, jaką one tworzą, jak i norm, przyjętych zwyczajów i zasad życia społecznego. To one wyznaczają sposób postrzegania świata, kształtują tożsamość jednostki, a także nadają życiu niepowtarzalny, jednostkowy sens. W pewnym sensie generują również poczucie jakości życia. Każda nowa rola społeczna, zarówno narzucona przez okoliczności losu, jak i podjęta z wyboru (lub z konieczności), w sposób naturalny prowadzi do zmiany dotychczasowych kryteriów wartościowania i sensu życia, a tym samym – poprzez pojawienie się alternatywnej zasady porządkowania doświadczeń – do zmiany tożsamości²⁸. Zmiana tej tożsamości dokonuje się w aspekcie psychologicznym; bywa długotrwałym i niełatwym procesem adaptowania się do zmieniających się (lub już zmienionych) warunków życia. Podświadomie realizowana potrzeba zachowania stałej tożsamości zwiększa poczucie przewidywalności zdarzeń i możliwość kontroli nad zachowaniami Innych. W niektórych przypadkach przywiązanie osób do tego, co tracą, jest tak duże, że nie potrafią one zaakceptować nowej, nawet przejściowej sytuacji. Prowadzi to do przeżywania kolejnych osobistych nieszczęść. Radykalna zmiana w sytuacjach traumatyzujących okazuje się dobrym sposobem na zerwanie z zakotwiczeniem, które nie komponuje się już z nowymi oczekiwaniami. Nie tylko ułatwia ona pracę nad nową tożsamością, ale także w sytuacjach

²⁸ Szerzej m.in. A. Cybal-Michalska, *Tożsamość w perspektywie globalnego świata. Studium socjopedagogiczne*, Poznań 2006, Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 85–102; R. Leppert, *Młodość – świat przeżywany i tożsamość. Studia empiryczne nad bydgoskimi licealistami*, Kraków 2002, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

silnych emocji umożliwi ich przeżycie i zamknięcie przysłowiowych drzwi, by mogły otworzyć się nowe. Urealnienie tego celu – zdaniem Autora – także przyczynia się do podniesienia jakości życia człowieka. Takich przykładów jest w otaczającej rzeczywistości wiele. Znaczna część ludzi nabywa umiejętność przystosowywania się do zmian w obliczu nagłych, traumatycznych sytuacji. Jak się okazuje, mechanizm ten nie dotyczy tylko trudności i kryzysów w funkcjonowaniu ludzi młodych (zwłaszcza młodzieży), ale towarzyszy również dorosłym na osobistych rozdrożach ważnych decyzji w całym cyklu ich życia. Na szczególną uwagę zasługują w tym kontekście również osoby, których kondycja psychospołeczna jest osłabiona przez życiowe doświadczenia, zarówno osoby o słabszym stanie zdrowia, niepełnej sprawności, seniorzy, jak i wywodzące się ze środowiska o słabym kapitale środowiska²⁹, których świat wartości, oczekiwań życiowych nieoczekiwanie utracił swoją aktualność, wymuszając reorganizację życia i sposobu, w jaki dotąd planowali przyszłość. Jest kwestią niezwykle optymistyczną, że osoby te potrafią uruchomić w sobie taką siłę sprawczą i mechanizm transgresji³⁰, które pomagają im pokonać dotychczasowe utrwalone wzory funkcjonowania i wartości służące w miarę przewidywalnym dotąd drogom życiowym. Pomimo problemów w zakresie obiektywnego poszukiwania perspektyw dobrego życia i planowania swojej przyszłości odnajdują one ścieżkę własnego rozwoju, której realizacja dostarcza poczucia satysfakcji i spełnienia. W takiej sytuacji znajdują się między innymi studiujący młodzi dorośli, podejmujący jednocześnie wiele zadań rozwojowych tego okresu. To w ich realizacji poszukują i znajdują szanse normalizacji w ważnych przestrzeniach życia.

Struktura szczęścia – podstawy teorii cebulowej

Analiza postaw człowieka wobec własnego życia – jak wskazują liczne badania – bynajmniej nie zależy od obiektywnych jego warunków, co sprawia, że silnie wiąże się ona z predyspozycjami psychicznymi. W praktyce oznacza

²⁹ Por. W. Knapik, *Kapitał ludzki, kulturowy i społeczny – perspektywa teoretyczna*. W: W. Knapik, M. Kowalska (red.), *Kapitał ludzki, kulturowy i społeczny a jakość życia mieszkańców obszarów wiejskich województwa małopolskiego*, Kraków 2011, Uniwersytet Rolniczy im. H. Kołłątaja, s. 8–31; R. Derbis (red.), *Jakość życia. Od wykluczonych do elity*, Częstochowa 2008, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie; D. Rybczyńska, *Jakość życia młodzieży z rodzin ubogich*, Zielona Góra 1998, Wydawnictwo WSP.

³⁰ J. Koziński, *Transgresja i kultura*, Warszawa 2007, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

to, że ludzie mający predyspozycje do bycia szczęśliwymi w istocie takimi są, ponieważ same predyspozycje służą urzeczywistnieniu. Ponadto uważa się, że generalnie ludzie żyjący w różnych częściach świata, będący w różnych sytuacjach życiowych, przejawiają bardziej pozytywną postawę wobec własnego życia i czują się raczej szczęśliwi. Istnieje jednak niezwykle bogate zróżnicowanie szczęścia w poszczególnych jego wymiarach, wyrażające się zadowoleniem z poszczególnych obszarów funkcjonowania. Uwidocznia się to najczęściej w konfrontacji z oceną warunków życia, dostępu do poszczególnych dóbr i kondycji własnego zdrowia.

Autorzy cebulowej teorii szczęścia – J. Czapiński i G. Peeters³¹ – zakładają, że szczęście ma budowę wielowarstwową i że naruszenie warstw ochraniających jego środek nie prowadzi do zniszczenia jego struktury. Zgodnie z tym modelem, warunkiem stabilnej, pozytywnej postawy wobec życia jest zachowanie nienaruszonej warstwy najgłębszej. Zakładają też, że rozwój warstwy najgłębszej jest uwarunkowany wewnętrznie, a nawet genetycznie. To ona tłumaczy pozytywną postawę wobec życia; jest niemal zagwarantowana w całożyciowym kontrakcie relacji o podłożu genetycznym. Wraz z oddalaniem się od środka coraz ważniejszymi czynnikami decydującymi o stanie poszczególnych warstw stają się warunki zewnętrzne – w postaci doświadczeń i zdarzeń życiowych. W strukturze szczęścia wyróżnić można zatem trzy warstwy. Pierwsza to warstwa najgłębsza i najbardziej stabilna, słabo reagująca na zmiany i losowe zdarzenia. Drugą warstwę wypełnia ogólne zadowolenie z życia – przeżywane emocjonalnie ogólne poczucie psychicznego dobrostanu lub szczęścia. Trzecią, ostatnią warstwę tworzą wrażliwe na działanie czynników zewnętrznych cząstkowe stany zadowolenia z poszczególnych obszarów życia, takich jak: praca, rodzina, dzieci, mąż/partner, warunki mieszkaniowe, dochód, kraj i region zamieszkania, a także wypoczynek.

Koncepcja szczęścia zawarta w prezentowanym modelu odwołuje się do założenia, zgodnie z którym do aktywnego funkcjonowania i pokonywania codziennych problemów oraz sytuacji kryzysowych niezbędne jest istnienie wewnętrznego źródła szczęścia lub przynajmniej zadowolenia z życia. Ta pozytywna energia w połączeniu z nadzieją umożliwia podtrzymanie pozytywnej postawy wobec zadań codzienności, nawet w najmniej sprzyjających warunkach. Uwaga ta może dotyczyć osób, które utraciły ważne cele, szansę na ich

³¹ J. Czapiński, G. Peeters, *The onion theory of happiness: Basic concepts and cross-cultural test*. W: N. Bleichrodt, P. J. D. Drenth (red.), *Contemporary issues in cross-cultural psychology*, cyt. wyd.

realizację bądź doświadczają braku zdrowia. Ponadto – jak wskazują Autorzy – z uwagi na niesymetryczne konsekwencje dobra i zła człowiek powinien w sposób naturalny pozostawać czujny i wrażliwy na działanie czynników zagrożających poczuciu jego komfortu i psychicznego bezpieczeństwa. Zatem mając na uwadze możliwe, zdarzające się nieszczęścia, powinien on zachować czujność, wiedząc, że szczęście ma złożoną naturę, przychodzi nieoczekiwanie i wywołuje konstrukty o różnych poziomach reaktywności i generatywności. Poziomy o dużej reaktywności odnoszą się do czynników i sytuacji wywołujących szybkie zmiany, odpowiednio do zmian obiektywnych warunków życia. Wspomniane poziomy generatywne są natomiast mniej zależne od obiektywnych warunków życia, co tłumaczyć może, że postawa wobec życia jest raczej reakcją na to, co przeżywa człowiek i jak się z tym czuje, niż na to, co się przydarza. Model cebulowy szczęścia łączy więc poszczególne poziomy satysfakcji częściowych z potencjalną – gwarantowaną najgłębszym poziomem szczęścia – postawą afirmacji wobec życia. Pozwala też na poznawcze uporządkowanie kwestii rozumienia i interpretacji empirycznych powodów szczęścia, okresowości szczęścia i czynników, które o nim decydują, jak również związku między źródłami szczęścia i postawą wobec życia.

Weryfikacja powyżej wskazanych związków pozwala zauważyć, że obiektywne wyznaczniki jakości życia oddziałują na dobrostan psychiczny za pośrednictwem satysfakcji częściowych³². Niski poziom wykształcenia i niskie dochody generują mniejsze zadowolenie z sytuacji materialnej (tym samym także wykształcenia), natomiast ich wpływ na głębsze warstwy dobrostanu jest zależny od poziomu owych satysfakcji częściowych. Niższy poziom życia i słabszy jego standard odzwierciedla się w zadowoleniu, satysfakcji z wybranych obszarów życia i nie ma jednak znaczącego wpływu na poczucie szczęścia. Takie wnioski sformułowane zostały po przeprowadzeniu badań na ten temat przez Autorów teorii. Dowiedli oni, że częściowe poziomy zadowolenia z życia stanowią jakby barierę ochronną dla głębokich warstw szczęścia, ponieważ to one ułatwiają minimalizowanie niszczącego wpływu psychologicznych konsekwencji życiowego stresu w określonych momentach rozwoju. Ponadto – jak się okazuje – satysfakcje częściowe stają się na ogół lepszymi, bardziej adekwatnymi predyktorami szczęścia i miar ogólnego dobrostanu niż miar wewnętrznej woli życia. Ilustrację powyższych spraw stanowi schemat cebuli.

³² Szerzej: J. Czapiński, T. Panek (red.), *Social Diagnosis 2015. Objective and subjective Quality of Life (Diagnoza społeczna 2015. Warunki i jakość życia Polaków)*, cyt. wyd.

Schemat 6. Cebula J. Czapińskiego



Źródło: J. Czapiński, *Psychologia szczęścia. Przegląd badań i zarys teorii cebulowej*, Warszawa 1994, Pracownia Testów Psychologicznych.

Zdaniem J. Czapińskiego i G. Peetersa zakładaną w modelu cebulowym strukturę szczęścia – bez względu na kontekst kulturowy – powinna charakteryzować duża stałość. Oznacza to, że takie czynniki jak miejsce zamieszkania i określona kultura nie powinny mieć wpływu na odczuwaną pozytywną postawę wobec życia w jej najgłębszym aspekcie – warstwie związanej z wolą życia, z kolei najmniej pozytywną w zakresie satysfakcji częściowych, zwłaszcza tych związanych z najsłabszymi obszarami życia. W prowadzonych badaniach³³ istotnym wskaźnikiem poziomu zadowolenia z życia było zadowolenie z globalnej (ogólnokrajowej) i własnej sytuacji finansowej oraz dostępnych usług i warunków mieszkaniowych. Na szczególną uwagę zasługuje również fakt, że poziomy w strukturze szczęścia powinny wykazywać także stałość w aspekcie temporalnym – zindywidualizowanym dla każdej jednostki przekroju czasowym. Wskaźniki wyznaczające wolę życia są najmniej wrażliwe na zmiany sytuacyjne, natomiast najbardziej wrażliwe okazują się wybrane obszary wyznaczające częściowe satysfakcje, między innymi takie jak: zadowolenie z dochodów i poziomu świadczonych usług, relacji, a także – co wydaje się ważne z pedagogicznego punktu widzenia – zadowolenie z samego siebie i własnych osiągnięć.

³³ J. Czapiński, G. Peeters, *The onion theory of happiness: Basic concepts and cross-cultural test*. W: N. Bleichrodt, P. J. D. Drenth (red.), *Contemporary issues in cross-cultural psychology*, cyt. wyd.

Reasumując, można zauważyć, że zgodnie z założeniami teoretycznymi cebulowej teorii szczęścia, jak również prowadzonymi badaniami empirycznymi największą stałość – w przestrzeni czasu i zróżnicowania kulturowego – zachowują najgłębsze warstwy postaw człowieka wobec życia, decydując o jego dążeniach do kształtowania swojego losu. Czynniki zewnętrzne: trudności, problemy, cierpienia, ludzkie tragedie czy inne silne wskaźniki jakości życia oddziałują w określonym czasie i przestrzeni społecznej na psychikę i kondycję człowieka. Jednak ich przebieg czasowy najczęściej nie uszkadza wewnętrznego ognia generującego źródło szczęścia, jakim jest potrzeba i wola istnienia, będąca potężną siłą w stawianiu czoła nieprzewidzianym sytuacjom losowym. Umiejętność pokonywania codziennych, losowych ograniczeń oraz uruchamiania mechanizmów transgresyjnych i sił twórczych – choć w dużym stopniu zależnych od samej jednostki – w sposób zdecydowany wyznaczane są przez czynniki zewnątrz sterowne, powiązane z systemem wsparcia i całościowej edukacji, a także akomodacji procesów społecznego uczenia się. Siła kapitału ludzkiego, a także potencjał miejsc nadających kształt życiu człowieka są czynnikami, których mocy nie da się przecenić. Ważne jest jednak to, czy jednostka i jej najbliższe środowisko są gotowe poddać się oddziaływaniu tych czynników i przyjąć na siebie trud kształtowania swojej – wymagającej nieustającej modyfikacji – tożsamości. Jest to kwestia niezwykle ważna, szczególnie w aspekcie dyskursu o wspieraniu rozwoju jednostek słabszych społecznie (także pod względem zdrowia). W przypadku młodych dorosłych działania te obejmować powinny obszary aktywności i aktywizacji, wśród których za najważniejsze uważa się aktywność społeczną i aktywizację zawodową, których celem jest podnoszenie poczucia zadowolenia, kompetencji i sprawstwa w zakresie wypełniania zadań dorosłości. Z tego względu kwestie te uważam za istotne, stanowiące także tło do badania i analiz wyznaczników jakości życia młodych dorosłych.

Zauważa się, że w psychologii wątek jakości życia zaistniał zatem w kontekście pytań o pozytywne i negatywne źródła doświadczania życia (źródłach szczęścia i cierpienia), których wątki podejmowane były najpierw na gruncie filozofii. Na ogół koncentrowano się na wyznacznikach zadowolenia i satysfakcji życiowej, dokonującej się w różnych płaszczyznach samorealizacji (począwszy od zawodowej, społecznej, małżeńskiej, a skończywszy na intymnej i seksualnej). W perspektywie psychologicznej koncentrowano się na postawach życiowych i prawidłowościach decydujących o wartościowaniu i ocenianiu zachodzących w życiu człowieka zdarzeń; nierzadko też badano

potrzeby oraz związek pomiędzy poziomem ich zaspokojenia a poczuciem szczęścia i radości, a z drugiej strony – związek pomiędzy poczuciem smutku i frustracji. Zdaniem niektórych autorów, permanentny i intensywny rozwój problematyki poświęconej jakości życia, jak również nagromadzona dotąd wiedza pozwoliły na poszerzanie się zakresu opisywanych zjawisk i kojarzenie, a nawet identyfikowanie ich z wyznacznikami jakości życia. Wielowątkowość podejmowanych analiz nie sprzyjała jednak dokonywaniu syntez obejmujących związki, które zachodziły między warunkami życia i jego przebiegiem a sferą doświadczeń i przeżyć badanych osób. Takie podejście potencjalnie generowało brak możliwości opracowania jakichkolwiek wskazań praktycznych służących poprawie życia i kondycji społecznej, zapewniających osiągnięcie większej harmonii i zadowolenia. Ponadto sama psychologia nie była wówczas zorientowana na poszukiwanie motywów przeżyć i doświadczeń człowieka, głównie z uwagi na fakt, iż były one traktowane jako mało istotne i jedynie współtowarzyszące procesom adaptacyjnym. Pomimo że w wielu opracowaniach pojawiały się kwestie trudności adaptacyjnych i ich skutków ubocznych, to jednak w sposób świadomy i celowy takimi stanami emocjonalnymi, jak: frustracja, alienacja czy brak poczucia autonomii, zaczęto się zajmować z punktu widzenia różnic, jakie widoczne były w sferze przeżyć, doświadczeń indywidualnych i emocji. Pomimo że od lat trudno o wypracowanie konkretnego konsensusu zarówno co do treści, jak i zakresu terminu jakości życia, wiele dyscyplin w naukach społecznych dąży do poszukiwania i rozpoznawania źródeł dobrostanu człowieka (szczególnie dobrostanu psychicznego) w celu jego maksymalizowania.

Początkowo psychologia jakości życia nie znajdowała miejsca w żadnym z tradycyjnych podziałów psychologii na poszczególne działy, zarówno w psychologii klinicznej, rozwojowej jak i społecznej. Pomimo to jednak w każdym z nich na swój sposób istniała, choćby poprzez wątki obecne i ważne z punktu widzenia faz życia człowieka oraz towarzyszących im procesów. Ponadto jednak, w każdym z działów widoczny jest pewien nurt, obejmujący – obok wyznaczników indywidualnych trudności i ograniczeń – progresywne aspekty funkcjonowania psychicznego i społecznego człowieka. W ten sposób wyodrębniła się subdyscyplina, jaką jest psychologia zdrowia, a także korespondująca z nią koncepcja zdrowia według Światowej Organizacji Zdrowia, w których to stykamy się ze spojrzeniem, odwołującym się w dyskusji o jakości życia człowieka do konieczności uwzględniania priorytetowych źródeł samooceny.

1.1.8. Jakość życia w ujęciu medycznym i psychologii zdrowia

Kwestie jakości życia człowieka znajdują swoje zrozumienie w takich obszarach psychologii jak psychologia ekologiczna czy psychologia zdrowia. Za szczególnie ważne poznawczo uznać można medyczną koncepcję jakości życia H. Sęka³⁴. Wskaźniki jakości życia związane ze sferą zdrowia wydają się niezwykle istotne, ponieważ mocno oddziałują na ocenę indywidualnej jakości życia. Zdaniem autorki jakość życia określają szeroko pojmowane warunki życia człowieka, atrybuty świata przyrody i kultury, a także atrybuty człowieka związane z jego poziomem życia i pozycją społeczną. Wśród obiektywnych wskaźników zdrowia wymienia się strukturę i poziom układów biologicznych, świadczących o zdrowiu bądź jego braku. Jakość życia w wymiarze subiektywnym jest przez Autorkę rozpatrywana jako rezultat wewnętrznych procesów wartościowania różnych sfer życia, których bilans decyduje o ocenie jego całości. W tym sensie wartościowanie życia zależy od struktury i poziomu realizacji indywidualnych potrzeb jednostki, a także indywidualnego systemu wartości (w tym pojęcia sensu życia). Wskaźniki te mają zatem charakter obiektywno-subiektywny. W kontekście tych rozważań można – za W. Tatariewiczem – twierdzić, że zdrowie – jako istotny warunek szczęścia – nie jest warunkiem jedynym³⁵. Stanowi raczej wartość instrumentalną, służąc realizacji innych wartości i celów życiowych człowieka. Korzystając z ujęcia jakości życia w kategoriach psychologii zdrowia, zauważa się, że zdrowie ujawnia się w określonych – niezależnych od odczuć i przekonań – normach czy parametrach biologiczno-medycznych. Możliwość zachowania zdrowia i dobrego samopoczucia wydaje się zatem niezależnym od ludzkiego pragnienia i działania darem, natomiast brak zdrowia realnym stanem, problemem czy zagrożeniem. Jest to kwestia natury niezwykle osobistej, o randze współmiernej do niezależnych od człowieka wskaźników jego utraty. Warto też dodać, że problem ten staje się społeczny, szczególnie w sytuacji, gdy inne osoby pozostają w bezpośrednich lub pośrednich relacjach z (troszcze nad) osobą chorą bądź z oznakami braku zdrowia. Ponadto – co wydaje się współcześnie niezwykle ważne – wraz ze wzrostem świadomości społeczeństwa pojawia się

³⁴ I. Heszen, H. Sęk, *Psychologia zdrowia*, Warszawa 2016, Wydawnictwo Naukowe PWN.

³⁵ W. Tatariewicz, *O szczęściu*, Warszawa 2012, Wydawnictwo Naukowe PWN; tenże, *Historia filozofii*, Warszawa 1990, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 218.

potrzeba wprowadzenia nowych wskaźników zdrowia, reinterpretacji tego pojęcia, a tym samym także pojmowania jakości życia. Definiowanie zdrowia w tradycyjnym rozumieniu w praktyce społecznych realiów przez wielu ludzi traci swoją obiektywność. Dzieje się tak między innymi z uwagi na włączenie do wieloskładnikowego już biopsychospołecznego modelu zdrowia nowego elementu, jakim jest duchowość. Zgodnie z takim przekonaniem osoba zdrowa to ta, która nie tylko dysponuje zdrowiem i dba o swoje samopoczucie, ale także pozostaje w pełni świadomie w relacji z innymi ludźmi, czerpiąc z nich radość, realizując indywidualne i wspólnotowe wartości³⁶. Ważne jest także rozumienie statycznego i dynamicznego charakteru wskaźników zdrowia. Mogą się one odnosić do aktualnego stanu zdrowia albo też określać wskaźniki utrzymania względnej równowagi psychofizycznej, społecznej i duchowej przez człowieka, który aktywnie reaguje na możliwe ograniczenia (w zakresie finansowym, zabezpieczeń socjalnych, relacji z innymi ludźmi, kontaktu z instytucjami pomocy społecznej). Jest tym samym odbiorcą i współtwórcą tych różnych zdarzeń i zadań, które mogą obciążać i tworzyć warunki utraty poczucia bezpieczeństwa. Rozumienie to koresponduje z holistyczno-funkcjonalną perspektywą opisu, nawiązującą do nurtów humanistycznych w medycynie i ekologii. W tym kontekście nie tyle sama choroba czy ograniczenia sprawności mogą wywoływać ryzyko adaptacji społeczno-ekonomicznej, ile na przykład bariery, jakie te osoby napotykać. Zatem z jednej strony na drodze do dobrego samopoczucia i szczęścia stoją czynniki patogenne, z drugiej z kolei – potencjał, odporność organizmu, społeczno-kulturowe zasoby jednostki i środowiska, w którym ona żyje, prozdrowotne i proekologiczne systemy wartości i – co wydaje się najważniejsze – takie cechy psychiczne jednostki, jak: optymizm, racjonalność i poczucie sprawstwa. Oczywiście w tej perspektywie zdarzają się scenariusze wskazujące na fakt, że osoby te na skutek napotykanym ograniczeń sprawnej egzystencji zniechęcają się przed podejmowania aktywności wymagającej zaangażowania, pracy nad sobą, przekierowania dotychczasowej aktywności, sposobu myślenia i działania na bardziej intensywne tory. W szczególności ryzyko takie obserwuje się u osób z różnymi ograniczeniami. Występowanie wyżej wymienionych zasobów indywidualnych, zakotwiczonych w poczuciu sprawstwa i koherencji, sprzyja jednak pozytywnej ocenie projektowanych przez życie i samego

³⁶ Z. Dołęga, *Wskaźniki jakości życia*. W: M. Franczewska-Wolny (red.), *Jakość życia w niepełnosprawności – mity a rzeczywistość*, Gliwice–Kraków 2007, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 33.

człowieka zdarzeń. Liczne obserwacje społeczne wskazują na przykłady osób, które pomimo mniejszej sprawności osiągnęły sukces (także młodymi dorosłymi osiągającymi wykształcenie i dążącymi do kariery) ukazują obraz starań i motywacji jednostki na niełatwej drodze. Zdobywają dobre wykształcenie, mają ambitne cele i plany życiowe, natomiast w zderzeniu z rzeczywistością i administracyjno-prawnym wymiarem obiektywnych trudności w przypadku braku zdrowia, mniejszej sprawności ruchowej (bądź braku sprawności) ich motywacja do działania słabnie, a cele życiowe stają się trudne do osiągnięcia.

Wprowadzając w rozróżnienia terminologiczne jakości życia wpisujące się w nurt nauk społecznych, warto przytoczyć definicję jakości życia wykorzystywaną przez Światową Organizację Zdrowia (WHO), analizowaną w kierunku poszerzonego w stosunku do pierwszej wersji modelu biopsychospołecznego, zgodnie z którym zdrowie traktowane jest nie tylko jako „brak choroby czy kalectwa, ale pełny dobry stan fizyczny, psychiczny i społeczny”³⁷. W pierwszej wersji definicji opracowanej przez WHO autorzy sugerują, że jakość życia nie jest prostym opisem sytuacji życiowej człowieka; jest natomiast określana poprzez odniesienie subiektywnej wizji własnej sytuacji życiowej do systemu wartości akceptowanych przez społeczeństwo, jak również do szeroko rozumianego kontekstu społeczno-kulturowego. Definicja ta została jednak uzupełniona o kolejny wymiar, jakim jest poczucie własnej tożsamości człowieka. Jego istotą jest świadomość samego siebie i wolność, a także fakt, że jest czynnikiem decydującym o integracji pozostałych elementów zdrowia³⁸. Implikacją wynikającą z tej modyfikacji jest wskazanie, że choroba nie jest tylko zachwianiem fizycznego funkcjonowania organizmu człowieka, lecz rozgrywa się także na pozostałych płaszczyznach: psychicznego, społecznego i duchowego funkcjonowania. Zgodnie z takim rozumieniem koncepcji zdrowia problemem staje się opracowanie wskaźników dobrostanu, zwłaszcza psychicznego i społecznego. W tym obszarze pojawiają się teoretyczne modele jakości życia uwarunkowanej stanem zdrowia (Health Related Quality of Life – HRQOL), co oznacza, że poczucie zdrowia jest jednym z podstawowych wyznaczników jakości życia. W definicji tej przyjęto, że „jakość życia należy rozumieć w kontekście postrzegania przez jednostkę swojej sytuacji życiowej odnoszonej do kontekstu kulturowego i systemu wartości akceptowanego przez społeczeństwo, w którym jednostka żyje, oraz w relacji z celami życiowymi, jej oczeki-

³⁷ Z. Juczyński, *Szlachetne zdrowie, niech każdy się dowie*, „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne” 1999, s. 3.

³⁸ K. Denek, *Poza ławką szkolną*, Poznań 2002, Wydawnictwo ERUDITUS, s. 124.

waniami, zainteresowaniami (...)”³⁹. Mówiąc zatem o jakości życia jednostki, należy uwzględnić jej zdrowie fizyczne oraz psychiczne, poziom niezależności od innych, relacje społeczne, osobiste przekonania oraz wpływ tych przekonań na środowisko, w którym ona żyje. W tej perspektywie jakość życia odnosi się zatem do osobistych ocen własnego życia, zakorzenionych w kontekście kulturowym i społecznym. Założenia koncepcji znajdują zatem także wiele trafnych odniesień do sytuacji społecznej młodych dorosłych i społecznych wskaźników ich poczucia jakości życia. Ważne kryteria definiujące zdrowie i składniki jakości życia zawiera poniższy schemat.

Schemat 7. Schemat jakości życia WHO

Przynależność		
społeczna	lokalna	ekologiczna
Bycie		Stawanie się
fizyczne		rozwój osobisty
psychiczne		czas wolny
duchowe		produktywność
Jakość życia jako poziom radości wynikający z realizacji własnych możliwości w życiu		

Źródło: I. Heszen, H. Sęk, *Psychologia zdrowia*, Warszawa 2016, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Kryteria i standardy wyznaczające społeczne wartości, służące jednostce zarówno w tworzeniu definicji (autodefinicji), jak i ocenie (ewaluacji) własnej sytuacji życiowej, mają swoje źródła w strukturach zewnętrznych, na ogół normatywnych, aksjologicznych, a także w kontekście społeczno-kulturowym i instytucjonalnym. Próba diagnozowania jakości życia wymaga zatem skonstruowania odpowiednich narzędzi uwzględniających indywidualne wartości (również ich kryteria i standardy), jakimi posługuje jednostka, a także zobiektywizowane systemy aksjologiczne oraz zewnętrzne warunki

³⁹ L. Wołowicka, *Przegląd badań nad jakością życia chorych po intensywnej terapii dorosłych*. W: tejsze (red.), *Jakość życia w naukach medycznych*, Poznań 2001, Wydawnictwo Akademii Medycznej, s. 193.

społeczne. „Jeśli jednostki lub grupy zdolne są do rozpoznawania, określania i realizowania własnych aspiracji, to także mogą w zadowalający sposób zaspokajać swe potrzeby oraz dokonywać wyboru środowiska życiowego zgodnie z własnymi preferencjami, wówczas dochodzi do uzyskania w pełni dobrego fizycznego, umysłowego i społecznego samopoczucia (*well-being*)”⁴⁰. L. Kulmatycki zwraca uwagę, że „zdrowie psychiczne jest jednym z ważniejszych priorytetów promocji zdrowia w Unii Europejskiej”⁴¹. W Deklaracji zdrowia psychicznego przyjęto, że „zdrowie psychiczne i dobrostan psychiczny mają zasadnicze znaczenie dla jakości życia, umożliwiając ludziom doświadczać życia jako sensownego, pozwalając im być twórczymi i aktywnymi obywatelami”⁴². W kontekście rozważań o jakości życia w ujęciu medycznym oraz prowadzonych na ten temat badań empirycznych zauważyć można, że osoby charakteryzujące się dobrym zdrowiem psychicznym cechuje między innymi: poczucie dobrostanu i satysfakcji, umiejętność cieszenia się życiem, umiejętność radzenia sobie z codziennym stresem, aktywne życie związane z podejmowaniem sensownych działań, umiejętność budowania satysfakcjonujących relacji, poczucie równowagi, umiejętność zaspokajania własnych potrzeb, rozwój w różnych obszarach życia, troska o innych, pewność siebie i wysokie poczucie własnej wartości⁴³. Najważniejsze determinanty zdrowia psychicznego to, zdaniem V. Lehtinen, elementy, które ująć można w grupy kilku czynników, tj.: czynniki i doświadczenia indywidualne, czynniki kulturowe, interakcje społeczne oraz strukturę i zasoby społeczne. Czynniki te mogą pełnić dwojaką rolę: z jednej strony mogą chronić jednostkę, z drugiej – stanowić czynniki ryzyka dla odczuwanej kondycji człowieka i doświadczanego zdrowia⁴⁴. Czynniki chroniące wzmacniają oznaki zdrowia psychicznego, redukując możliwość rozwoju zbyt dużych dla układu psychicznego

⁴⁰ World Health Organization, *Ottawa charter for health promotion*, Canadian Public Health Association, Ottawa 1986, s. 18.

⁴¹ L. Kulmatycki, *Zdrowie i dobrostan psychiczny*. W: B. Wojnarowska, *Edukacja zdrowotna*, Warszawa 2007, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 391.

⁴² *Mental Health Declaration for Europe and Mental Health Action Plan for Europe*, WHO (2005), *Podjąć wyzwania, szukać rozwiązań*. Deklaracja o Ochronie Zdrowia Psychicznego dla Europy oraz Plan Działań na rzecz Ochrony Zdrowia Psychicznego dla Europy, Warszawa 2005, Instytut Psychiatrii i Neurologii, s. 15.

⁴³ V. Lehtinen, *Building up good mental health*, Jyväskylä 2008, Stakes Gummerus Printing.

⁴⁴ M. M. Barry, R. Jenkins, *Implementing Mental Health Promotion*, Oxford 2007, Churchill Livingstone.

obciążeń emocjonalnych, podczas kiedy czynniki ryzyka przyczyniają się do prawdopodobieństwa obiektywnego wystąpienia problemów w radzeniu sobie ze stresem lub zwiększenia ich nasilenia w zobiektywizowanych problemach zdrowotnych. W proponowanym ujęciu zdrowia psychicznego szczególnie wskazane jest skoncentrowanie się na pozytywnym ujmowaniu tego pojęcia, a także dostrzeganiu i organizowaniu – zarówno w płaszczyźnie rodzinnej, jak i szerszego środowiska społecznego – odpowiednich warunków do pełnego rozwoju osobowości, połączonego z umiejętnością radzenia sobie w życiu. Celem tak postrzeganego zdrowia psychicznego jest uzyskanie całkowitej harmonii, czyli wysokiego poziomu samopoczucia (*high level wellness*)⁴⁵. W takim modelu przyjmuje się, że zdrowie jest stanem, który stale ulega zmianom i zależy od zachowań i nawyków, które są kształtowane w procesie socjalizacji. Dla potrzeb edukacji przydatna może być propozycja E. Dinera, R. Lucasa i S. Oishiego, którzy definiują dobrostan psychiczny „jako poznawczą i emocjonalną ocenę własnego życia”⁴⁶. Ocena ta obejmuje zarówno emocjonalne reakcje na zdarzenia, jak i poznawcze sądy dotyczące zadowolenia i spełnienia.

Rozpatrując różne uwarunkowania pojmowania jakości życia w interpretacji polskich teoretyków, zauważa się z kolei, że wczesna próba nazywania i ujmowania tej problematyki miała charakter normatywny, czego wyraz można odnaleźć także w poglądach S. Kowalika. Jak wskazuje T. Tomaszewski, widoczny jest swoisty rezonans pomiędzy procesami rozwoju człowieka i procesami „kształtowania się świata” a jakością życia. W świetle tej tezy wartościowość życia zależy od procesów rozumienia, aktywności, zaangażowania, relacji z Innymi oraz twórczości. Stąd też pięć podstawowych kryteriów jakości ludzkiego życia – zdaniem T. Tomaszewskiego⁴⁷ – wypełniają: poziom aktywności, bogactwo przeżyć, poziom świadomości, twórczość oraz współuczestnictwo w życiu społecznym. Człowieka i jego wyborów życiowych nie można zrozumieć bez jego związków i relacji z kulturą środowi-

⁴⁵ Zdaniem L. Kulmatyckiego termin *wellness* w tłumaczeniu na język polski odnosi się do kombinacji dwóch terminów: *well-being* i *fitness*. Szerzej: L. Kulmatycki, *Zdrowie i dobrostan psychiczny*. W: B. Wojnarowska, *Edukacja zdrowotna*, Warszawa 2007, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 391 i in.

⁴⁶ E. Diner, R. Lucas, S. Oishi, *Dobrostan psychiczny. Nauka o szczęściu i zadowoleniu z życia*, tłum. M. Szoster. W: J. Czapiński (red.), *Psychologia pozytywna*, Warszawa 2004, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 35.

⁴⁷ T. Tomaszewski, *Ślady i wzorce*, Warszawa 1984, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, s. 204.

ska, w którym wyrósł. Kultura ta to nie tylko kultura w szerokim, ale przede wszystkim w wąskim rozumieniu. Coraz częściej słyszy się powiedzenie, że jakość ludzkiego życia zależy od permanentnego procesu doskonalenia osobowości w cyklu całego życia. W tym procesie uczestniczą inne osoby, osoby znaczące i te, które takimi mogą się stać w toku wzajemnych interakcji. By praca nad sobą była skuteczna, potrzebny jest drugi człowiek, który staje się swoistym zwierciadłem, ukazując możliwość wyjścia poza dodatkowe informacje, odczuwane emocje, ryzyko oraz skutki popełnianych błędów. Wzajemna, prawdziwa relacja pozwala na dokonanie refleksji, a tym samym możliwość podnoszenia jakości własnego życia. Wiele z wymienionych przez tego Autora korelatów jakości życia znajduje empiryczną weryfikację. Przykładem takich relacji jest stopień zaangażowania w pracę, identyfikacji z nią oraz poziom zadowolenia z życia i odczuwanego dobrostanu, w szczególności wówczas, kiedy zaangażowanie to jest zgodne z realizacją ważnych dla człowieka potrzeb. Podobnie bezcelowość życia jest czynnikiem znacznie obniżającym dobrostan, czego dowodem są osoby pozostające bez pracy (szczególnie długo i trwale bezrobotni). Zatem warto także zwrócić uwagę na to, że wzrost satysfakcji uzależniać można również od poziomu wzrostu życiowego zaangażowania człowieka w sprawy swoje i innych ludzi. W związku z tymi stanami emocjonalnymi w psychologii mówi się o hipotezie braku lub ekspansywności⁴⁸. Kolejne okresy zainteresowania jakością życia na gruncie polskiej psychologii charakteryzuje zaawansowanie zgłębianej wiedzy o mechanizmach regulujących poczucie jakości życia. Taką interesującą perspektywą jest umiejscowienie przez S. Kowalika kategorii jakości życia w nurcie rozwojowo-psychologicznym.

1.1.9. Rozwojowo-psychologiczne ujęcie jakości życia S. Kowalika (w cyklu życia – jako *stawanie się*)

Wyodrębnienie jakości życia z rozległej problematyki badań nad jakością życia w ogólnym ujęciu pozwala na bardziej świadome operowanie terminami i wykorzystywanie różnych mechanizmów w równie świadomym doskonaleniu jakości życia psychicznego. Jest to szczególnie ważne na etapie wchodzenia w dorosłość – kategorii przyjętej przez mnie jako szczególnie ważnej w cyklu rozwoju i życia człowieka. Etap ten charakteryzuje bowiem

⁴⁸ R. Derbis, *Doświadczenie codzienności. Poczucie jakości życia, swoboda działania, odpowiedzialność, wartości osób bezrobotnych*, cyt. wyd., s. 26.

potrzeba (także konieczność) wykorzystania i syntezy wcześniejszych doświadczeń do tworzenia/konstruowania wizji własnej osoby, także doskonalenia koncepcji autobiograficznej, tym samym również poczucia jakości własnego życia. Podejście to wykorzystuje elementy obecne w koncepcjach psychologii humanistycznej⁴⁹.

Ujęcie rozwojowo-psychologiczne jakości życia na głównym miejscu sytuuje (a nawet eksponuje) subiektywny wymiar życia człowieka, nazywany w ujęciu S. Kowalika jakością życia psychicznego. To rozróżnienie pozwala uporządkować problematykę jakości życia z jednoczesnym ukazaniem szczególnych powiązań, jakie mają miejsce między warunkami zewnętrznymi a zmianami odczuwanymi w życiu. W koncepcjach teoretycznych analizowanych w perspektywie rozwojowej jakość życia interpretowana jest jako suma przeżyć doświadczanych przez jednostkę w cyklu egzystencji. Ważnym, a nawet głównym pojęciem w analizie życia psychicznego staje się przeżycie, co sprawia, że w tym ujęciu jakość życia staje się sumą przeżyć jednostki w określonym czasie. Przeżycie jest procesem wewnętrznym polegającym na wzbogacaniu naszych spostrzeżeń między innymi poprzez: rozpoznawanie ważnych elementów, kojarzenie tych elementów z przeżytymi wcześniej, a także aktywne ustosunkowanie się do nich, uwzględniające ich znaczenie we własnym życiu. Różnice w odczuwanej jakości życia mogą wynikać z indywidualnej potrzeby wykorzystania przez człowieka w rozwoju własnego świata przeżyć. Jakość życia psychicznego może się wydać bardziej wartościowa wraz z wyższym stopniem zaangażowania do aktywizacji jego sfery przeżyciowej wszystkich procesów psychicznych, takich jak: myślenie, pamięć, wyobraźnia. Psychika człowieka – zdaniem S. Kowalika – odzwierciedla różne zdarzenia z człowiekiem, w szczególności sukcesy i porażki, które człowiek ponosi, a także oceny wydawane przez Innych. Dotychczasowe koncepcje jakości życia skoncentrowane były raczej na określaniu przebiegu ludzkiej egzystencji (w wymiarze zewnętrznym i obiektywnym) niż na życiu psychicznym⁵⁰, które uważać można za silny komponent wyznaczający poczucie jakości życia człowieka. Jak twierdzi E. Hensel, „pojęcie jakości życia nie ma żadnej wartości w oderwaniu od ludzkich doświadczeń i przeżyć”⁵¹. Można

⁴⁹ Por. założenia teorii humanistycznej A. Masłowa; A. Maslow, *Motywacja i osobowość*, Warszawa 1990, Wydawnictwo PAX.

⁵⁰ Tamże, s. 25.

⁵¹ E. Hensel, *In Satisfaction a Valid Concept in the Assessment of Quality of Life of People with Intellectual Disabilities? A Review of the Literature*, „Journal of Applied Research Intellectual Disabilities” 2001, nr 14, s. 311–326.

zatem także przywołać zacytowaną przez P. Jabkowskiego sentencję G. J. Stopera, którego zdaniem „jakością życia jest to, co ludzie uważają za jakość życia”⁵². Zatem jedni mierzą ją uwzględniając miejsce i czas, w którym aktualnie się znajdują, inni – przez pryzmat osiągniętych sukcesów, jeszcze inni – przez generalizację różnych stanów wyrażających zadowolenie i szczęście. Dlatego też zawarty w podejściach rozwojowo-psychologicznych subiektywny wymiar jakości życia jest ważnym punktem odniesienia z perspektywy analiz przyjętych przeze mnie w tym opracowaniu.

1.1.10. Personalistyczno-egzystencjalna koncepcja poczucia jakości życia – perspektywa holistyczna (ku holistycznemu ujęciu)

Personalistyczno-egzystencjalna koncepcja poczucia jakości życia odnosi się do wielowymiarowości rozwoju każdej istoty ludzkiej. Wychodzi ona z założenia, że rozwój człowieka jest niejednorodny, niezwykle indywidualny, co sprawia, że charakteryzuje się również w sposób naturalny niejednorodną strukturą potrzeb i oczekiwań. Zgodnie z takim założeniem przyjąć można, że życie psychiczne przebiega w czterech wymiarach: psychofizycznym, psychospołecznym, podmiotowym i metafizycznym⁵³. Analizy różnych koncepcji pojęcia jakości życia, prowadzące do holistycznego jego ujęcia, sprzyjają integrowaniu wymiarów częściowych. Przejawia się to w tendencji do uwzględniania zarówno obiektywnych wskaźników, jak i subiektywnych ich ocen w połączeniu z poczuciem możliwości osobistego rozwoju, aktywności i zaangażowania, związanych z wyborem uznawanych wartości. Z takiej perspektywy o jakości życia ostatecznie sądzić można zawsze na podstawie subiektywnej oceny własnego życia. Kryteria diagnostyczne odczuwanej jakości życia zakotwiczone są zatem w sferach funkcjonowania człowieka: fizycznej, materialnej, społecznej, emocjonalnej, a także tej, która odnosi się do rozwoju i aktywności. Zdaniem E. Wysockiej nawiązujące do jakości życia prezentowane teorie szczęścia czy zadowolenia, będące uszczegółowieniem jakości życia, można uogólnić, spro-

⁵² A. Wallis, *Jakość życia – problemy i propozycje*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 1976, Kwartal 2, s. 135, za: P. Jabkowski, *Teoretyczne i metodologiczne aspekty programu badawczego wskaźników jakości życia mieszkańców Poznania*. W: R. Derbis (red.), *Jakość życia. Od wykluczonych do elity*, cyt. wyd., s. 84.

⁵³ M. Staś-Romanowska, *Los człowieka jako problem psychologiczny. Podstawy psychologiczne*, Wrocław 1992, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego; też, *O potrzebie zróżnicowanego podejścia badawczego w psychologii osobowości*, „Przegląd Psychologiczny” 1992, nr 4, s. 497–509.

wadząc do trzech grup definicyjnych, które analizują jakość życia w kategorii: zaspokajania potrzeb i osiągnięcia celów (szczęście stanowi efekt osiągniętego wyniku); procesu lub działania (szczęście wynika z działania); predyspozycji genetycznych i osobowościowych (szczęście jest wyznaczane przez pewne cechy i sposób postrzegania świata)⁵⁴. Kryteria opisujące jakość życia uwzględniają między innymi: dobrostan fizyczny (zdrowie i sprawność fizyczną), bezpieczeństwo osobiste, dobrostan (materialny, społeczny, emocjonalny), rozwój i aktywność, zasoby osobiste i finansowe (dochód, stan posiadania), jakość miejsca zamieszkania, bezpieczeństwo socjalne, ogólny nastrój (wynikający ze zdrowia psychicznego, przekonań i samooceny), jakość relacji społecznych, rodzinnych, poczucie akceptacji i możliwości pozyskiwania wsparcia ze strony innych, przekonanie o możliwości aktywnego udziału w życiu, edukacja, możliwość decydowania i wyboru. Każda z tych teorii w odmienny sposób operacjonalizuje zmienne określające odczuwaną jakość życia. W ujęciu pedagogicznym konieczne są odniesienia do wszystkich wskazanych koncepcji, które analizować można w kontekście formowania wizji siebie i własnego życia, a pierwotnie także w aspekcie formowania ideału wychowawczego, czyli wizji człowieka zdolnego do zaspokajania własnych potrzeb, stawiania i realizowania zakładanych celów, aktywnie działającego w kierunku zmiany siebie i optymalizacji modyfikowania świata, czemu sprzyjają określone dyspozycje osobowościowe, które tkwią w człowieku, ale muszą być najpierw wyzwolone w procesie wychowania i socjalizacji.

Generalizując, jakość życia w perspektywie owych wymiarów może być definiowana jako sposób życia wraz z rodzajem problemów i strategii ich pokonywania. Oczywiście taka definicja – pomimo że wydaje się niewystarczająca – stanowi odniesienie do funkcjonowania w opisywanych wymiarach. Wymiar psychofizyczny (biologiczny) umożliwia człowiekowi zaistnienie w podstawowych dla niego obszarach egzystencji, związanych ze świadomością siebie samego i własnych przeżyć, a także utrzymać homeostazę funkcji biologicznych (biofizycznych) i psychicznych, niezbędnych do prawidłowego rozwoju. O zaistnieniu tej homeostazy decydują tylko częściowo czynniki wewnętrzne, a w głównej mierze czynniki środowiska zewnętrznego (interaktywnego–społecznego, kulturowego, ekonomicznego) ze wszystkimi jego konsekwencjami. Silnym wyznacznikiem motywacji bądź dążenia człowieka i jego organizmu do osiągnięcia poczucia dobrostanu biologicznego jest me-

⁵⁴ E. Wysocka, *Jakość życia jako kategoria pedagogiczna – doświadczanie życia przez młode pokolenie w perspektywie teoretycznej*, „Chowanna” 2014, nr 1, s. 21–43.

chanizm automatyczny o charakterze popędowym. Jakość życia analizowana w tym obszarze jest zagadnieniem trudnym do opisu z uwagi na fakt, iż nie zależy od świadomych działań jednostki, pomimo że wraz z wkraczaniem w kolejne fazy rozwoju wzrasta jej wpływ na własne zdrowie i samopoczucie. Ponadto, obserwuje się obecnie coraz częściej tendencje do życia w zgodzie z własnym organizmem i płynącą z niego mądrością. To spojrzenie na dojrzewanie organizmu idzie niejako w parze z postrzeganiem fizyczności człowieka zarówno w kontekście źródeł, jak i zagrożeń satysfakcjonującej jakości życia⁵⁵. W wymiarze psychospołecznym jakość życia jest w sposób widoczny podporządkowana umiejętności radzenia sobie z problemami adaptacyjnymi, co ujawnia się w prezentowanych wybranych ujęciach teoretycznych. Oznacza to, że niemal wszystkie zachowania człowieka, które służą podnoszeniu poziomu przystosowania do warunków życia społecznego i podtrzymywaniu wysokiej jakości jego życia, mają również charakter adaptacyjny, przyczyniając się potencjalnie do utrzymania poczucia bezpieczeństwa. Dotyczy to także tych mechanizmów, które mają charakter twórczy, innowacyjny czy transgresyjny. W sposób szczególny prawidłowości te obserwuje się, analizując sytuację jakości życia osób z objawami braku zdrowia bądź sprawności, co wcale nie oznacza, że reguła ta wydaje się zasadna także w przypadku społeczeństwa ludzi zdrowych i pełnosprawnych⁵⁶. W tym ujęciu poczucie jakości życia sytuowane jest na kanwie wielu procesów społecznych służących między innymi budowaniu szeroko rozumianego poczucia bezpieczeństwa – dzięki przynależności do ważnych i znaczących grup społecznych, akceptacji i warunkom do realizowania potrzeby poczucia bycia w zgodzie z sobą i „bycia u siebie” (społecznego zakotwiczenia i tożsamości). Sytuacja tak rozumianego komfortu zwiększa szansę poczucia stabilności i decyduje o odczuwaniu jakości życia jako satysfakcjonującej. Obszernego omówienia koncepcje te doczekały się na gruncie psychologii rozwojowej i społecznej⁵⁷, w których środowisko, jego cha-

⁵⁵ M. Staś-Romanowska, T. Frąckowiak, *Personalistyczno-egzystencjalna koncepcja poczucia jakości życia a doświadczanie niepełnosprawności*. W: M. Franczewska-Wolny (red.), *Jakość życia w niepełnosprawności – mity a rzeczywistość*, Gliwice–Kraków 2007, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 18–19.

⁵⁶ M. Staś-Romanowska, *Jakość życia w perspektywie psychologicznej*. W: J. Patkiewicz (red.), *Jakość życia dzieci i młodzieży niepełnosprawnej w Polsce i krajach Unii Europejskiej*, Wrocław 2004, Studio Wydawniczo-Typograficzne „Typoscript”, s. 15–22.

⁵⁷ Szerzej m.in.: W. Wosińska, *Psychologia życia społecznego. Podręcznik psychologii społecznej dla praktyków i studentów*, Gdańsk 2004, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne; D. G. Myers, *Psychologia społeczna*, tłum. A. Bezwińska-Walerian, Poznań 2003,

rakter i potencjał budują poczucie bezpieczeństwa i komfortu rozwojowego⁵⁸. Z tego punktu widzenia psychologia jakości życia stała się jakby metanauką, której najważniejszą kategorią pojęciową jest bezpieczeństwo i szczęście człowieka, decydujące o dobrym życiu będące – zgodnie z założeniami psychologii pozytywnej⁵⁹ – najwyższym dążeniem i celem do osiągnięcia⁶⁰.

Swoiste przedłużenie omawianego wymiaru podmiotowego stanowi – zdaniem M. Staś-Romanowskiej⁶¹ – płaszczyzna metafizyczna. Odwołuje się bowiem do poszukiwania sensu ważnych w życiu człowieka zdarzeń, nierzadko również tych, których koleje losu okazują się zmienne, trudne, czasami nawet traumatyczne. Szczególnie w takich sytuacjach – podobnie jak w późnej dorosłości⁶² – poszukiwanie sensu życia ukierunkowane jest na wartości o charakterze ponadczasowym czy transcendentnym. W okresie tym rozwija się też taki rodzaj motywacji, który – w konkretnych przypadkach obniżenia kondycji psychofizycznej bądź/i społecznej człowieka – pozwala przekraczać istniejące bariery i ograniczenia. W tym kontekście rozwój oznacza nieustające przekraczanie siebie, sprzyjające osiąganiu wzrastającego poczucia jakości życia, poprzez osiągnięcie wewnętrznej równowagi i doświadczanie emocjonalnego oraz duchowego dobrostanu. Przeżycia takie dają człowiekowi radość życia, więk-

Wydawnictwo Zysk i S-ka; D. T. Kenrick, S. L. Neuberg, R. B. Cialidini, *Psychologia społeczna, rozwiązane tajemnice*, Gdańsk 2002, GWP; A. Birch, T. Malim, *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęstwa do dorosłości*, Warszawa 1997, Wydawnictwo Naukowe PWN; H. R. Schaffer, *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*, Kraków 2006, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

⁵⁸ Szerzej: A. Bańka, *Spółeczna psychologia środowiskowa*, Warszawa 2002, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.

⁵⁹ J. Czapiński (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu i cnotach człowieka*, Warszawa 2004, Wydawnictwo Naukowe PWN; E. Trzebińska, *Psychologia pozytywna*, Warszawa 2008, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

⁶⁰ M. Staś-Romanowska, T. Frąckowiak, *Problem poczucia jakości życia osób niepełnosprawnych w świetle założeń psychologii personalistyczno-egzystencjalnej*. W: R. Derbis (red.), *Jakość życia. Od wykluczonych do elity*, cyt. wyd., s. 425–426.

⁶¹ M. Staś-Romanowska, *Główne idee teoretyczne i metodologiczne psychologii personalistyczno-egzystencjalnej jako dyscypliny humanistycznej*. W: tejsze (red.), *Na tropach psychologii jako nauki humanistycznej*, Warszawa–Wrocław, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 15–45.

⁶² Późna dorosłość to okres, w którym ma miejsce introwertywne zamknięcie się w świecie dokonanych spraw i zdarzeń życiowych, przeżywanie na poziomie zrealizowanych już w poprzednich okresach życia zadań rozwojowych. Jest to nierzadko okres dokonywania refleksji, podsumowań i kontekstualnego ich traktowania.

szając tym samym poczucie bezpieczeństwa. Te prawidłowości w sposób szczególnie wyraźny uwidoczniają się u osób o słabszych zasobach i zdrowiu, które pokonują swoje biologiczne, fizyczne oraz społeczno-mentalne ograniczenia, otwierając się na nowe możliwości i umiejętności i w ten sposób doświadczając wzrostu samooceny, będącej źródłem ich satysfakcji i radości z życia.

Powyższa koncepcja jakości życia jest koncepcją holistyczną i dość uniwersalną, odnoszącą się do różnych grup osób, zarówno w pełni stanowiących o sobie, jak i tych, które pozostają z różnych powodów zależne od Innych. Uwzględnienie w niej wymiaru duchowego pozwala na odczuwanie satysfakcji pomimo przeciwności losu. Są to kwestie pozostające często pozornie w sprzeczności logicznej, ale w głębokim kontekście rozważań o sensie życia, w którym warunkiem podstawowym jest silna osobowość i stabilny system wartości. To one pomagają osobom w trudnych rozwojowo i społeczno-kulturowych sytuacjach. Można powiedzieć, że projekcje życiowe postrzegane w kategoriach duchowych pozwalają na liczne transgresje osobiste⁶³, dzięki którym człowiek zyskuje poczucie stawania się na nowo, przekraczania dotychczasowych progów codzienności i wchodzenia na kolejny szczebel funkcjonowania. Taka droga umacnia w nim poczucie, że życie, pomimo dotykających go kryzysów, ma swój sens.

Prezentowana holistyczna wizja jakości życia, uwzględniająca wyżej wymienione wymiary, bez względu na poziom funkcjonowania człowieka tworzy koncept teoretyczny o szczególnej aktualności. Można zatem uważać takie podejście za uniwersalne, odnoszące się do funkcjonowania człowieka w różnym wieku i sytuacjach życiowych. Ponadto, uszanowanie wymiaru podmiotowo-duchowego wydaje się ważnym kryterium badania i oceny jakości życia osób, których kondycja psychospołeczna czy stan zdrowia nie pozwalają na czerpanie radości i zadowolenia ze sfery psychofizycznej. Można zatem zauważyć, że definicyjne rozumienie jakości życia ma wymiar aksjologiczny, a głównym celem psychologicznego spojrzenia i pełnej troski o człowieka jest maksymalizowanie jego dobra, poczucia bezpieczeństwa i szczęścia. Warto zauważyć, że w odniesieniu do osób z grup słabszych społecznie cel ten nie jest łatwy do osiągnięcia, głównie z uwagi na konieczność uznania indywidualnych priorytetów. Wiążą się one z potrzebą minimalizowania następstw psychologicz-

⁶³ Por. szerzej: W. Szewczyk, *Transgresja – czy człowiek potrafi siebie przekraczać?*, „Teologia i Moralność” 2014, nr 2 (16), s. 155–165; J. Koziński, *Transgresja i kultura*, Warszawa 2007, Wydawnictwo Akademickie „Żak”; tenże, *Potrzeba hubrystyczna a działanie transgresyjne*, „Przegląd Psychologiczny” 1984, nr 2, s. 321–336.

nych i konsekwencji życia poniżej społecznej normy, a często też eliminowania poczucia osamotnienia, bycia odrzuconym, frustracji czy lęku. W dążeniu do zachowania dobrej kondycji psychicznej przez osoby z problemami rozwoju indywidualnego ważną kwestią jest spiralne konstruowanie pozytywnego obrazu własnej osoby, szans na samorealizację, uruchamianych w cyklu życia, w różnych okresach rozwoju. W tym kontekście dużą rolę odgrywa środowisko społeczne, które staje się realnym źródłem wsparcia i wspomagania nie tylko procesu konstruowania pozytywnego bilansu codziennych przeżyć, ale także – w przypadku studiujących młodych dorosłych – procesu konstruowania projektu życiowego. Na tle upływającego czasu psychologicznego w życiu każdego człowieka jest to kwestia ważna, jednak nie zawsze możliwa do urzeczywistnienia. Zgodnie z przyjęciem tezy o bezwarunkowej wartości życia uznać można, że jego sensem jest przeżywanie i czynienie życia bardziej satysfakcjonującym, radośniejszym, przyjaznym, a to sprzyja podnoszeniu szczęścia i poczuciu jakości życia. W perspektywie psychologii personalistyczno-egzystencjalnej uczenie się takich twórczych zachowań jest nie tylko potrzebą, ale i ważnym życiowym celem, który wpisuje się w zakres realizowanych zadań rozwojowych, służących kształtowaniu dojrzałej tożsamości współczesnego człowieka. Dlatego też sposób doświadczania świata przez człowieka jest – z jednej strony – elementem współtworzącym koncepcję siebie (w perspektywie społeczno-kulturowej), z drugiej z kolei staje się konstruktem do tworzenia subiektywnej oceny własnego życia. Z tej perspektywy warto przywołać koncepcję doświadczania codzienności R. Derbisa.

1.1.11. Koncepcja jakości życia R. Derbisa – perspektywa doświadczania codzienności

Obserwowane we współczesnych społeczeństwach zainteresowanie podnoszeniem jakości życia (w aspekcie praktycznym) sprzyja zatem poszukiwaniu przez jednostki coraz lepszych warunków do zaspokajania potrzeb materialnych, kulturalnych, wypoczynku, pracy oraz bezpieczeństwa. Ogólne rozumienie i pomiar doświadczania codzienności powinny być – zdaniem R. Derbisa – oparte na tych samych założeniach dla wszystkich ludzi, bez względu na wiek, płeć, pochodzenie społeczne, wykształcenie i związany z nim status. Wszelkie różnice mogą dotyczyć dopiero interpretacji obrazu odczuwanego zadowolenia z życia i poczucia jego jakości. Wiążą się one ze zróżnicowaniem odmienności kontekstów społecznego funkcjonowania

wyraźnie różniących się grup osób, takich jak: osoby chore, doświadczające cierpienia, pozostające bez pracy i inne. Te czynniki różnicujące wiążą się z danymi socjodemograficznymi, które nie są obojętne wobec różnych życiowych sytuacji oraz kryteriów czasu psychologicznego, w którym te osoby się aktualnie znajdują. Owa sytuacja charakteryzuje i różnicuje przeżywane stany emocjonalne i stosunek człowieka do uznawanych wartości. Za ważne uważa się odczucia i poglądy oraz samookreślenie/autodefinicje⁶⁴, które towarzyszą jednostkom wraz z sytuacją. Znaczenie poszczególnych sfer – osobistej, rodzinnej, psychicznej, zawodowej – traktować można zatem w tym ujęciu jako predyktory szczęścia i zadowolenia. Nie jest to stanowisko odosobnione w tej problematyce. W tym kontekście środowisko życia człowieka uważa się za współtworzące jakość życia poprzez jego oddziaływanie na aktywność, sposób myślenia i formy samorealizacji człowieka.

Jak wskazuje R. Derbis, wraz z zapotrzebowaniem na dobrobyt i standardy społeczne, które go wyznaczają, wzrasta zapotrzebowanie na wspomniany dobrostan (*well-being*). „Z naukowego punktu widzenia oznacza to konieczność podejmowania prób tworzenia jakiegoś porządku pojęciowego i terminologicznego w problematyce jakości życia. Nie jest to zadanie proste, ponieważ praktycznie nieskończona jest liczba wyznaczników jakości życia, podobnie jak nieskończenie długa może być lista ludzkich potrzeb. Jednakże zadowolenie z jakości rozwoju i jakości życia są odróżniane, (...) nie istnieje żaden jednolity system norm składających się na jakość życia i wewnętrzne usposobienie pozwala lepiej niż zmienne środowiskowe przewidzieć zadowolenie ludzi z jakości życia”⁶⁵. Subiektywne rozumienie jakości życia ma dla Autora dwa znaczenia, z których pierwsze odnosi się zarówno do indywidualnego szczęścia, zadowolenia, jak i negatywnych ich odpowiedników, drugie natomiast odwołuje się do refleksji nad obiektywnymi warunkami życia. Autor zwraca uwagę na fakt, iż w kontekście podejmowanego przez niego wątku „doświadczanej codzienności”, ilustrującej emocje związane z realiami funkcjonowania człowieka, zawsze pojawia się odwołanie do jakości życia.

⁶⁴ Autodefinicja jako forma oceny własnej sytuacji w świecie społecznych znaczeń tworzy się także w wyniku narracji. Szerzej: J. Trzebiński, *Narracyjne konstruowanie rzeczywistości*. W: tegoż (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata*, Gdańsk 2002, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 17–42; K. Rosner, *Narracja, tożsamość i czas*, Kraków 2003, Wydawnictwo „Universitas”.

⁶⁵ R. Derbis, *Doświadczanie codzienności. Poczucie jakości życia, swoboda działania, odpowiedzialność, wartości osób bezrobotnych*, Częstochowa 2000, Wydawnictwo WSP, s. 21.

Zdaniem niektórych badaczy konstrukt teoretyczny jakości życia na etapie operacjonalizacji należy łączyć z analizą doświadczeń życiowych człowieka, nie tylko tych przyjemnych, ale także „krytycznych” – negatywnych⁶⁶.

R. Derbis poszukuje możliwych rekonstrukcji struktury prawidłowości doświadczania życia. Podejście to wiąże się z oczekiwaniem poszukiwanych związków między przeżyciami i doświadczeniami w życiu (głównie z perspektywy doświadczanych zmian w życiu) a oceną różnych jego sfer. Te zmiany dotyczą wielu aspektów, wiążą się z jednostkową sytuacją osób, które znajdują się w ważnym – w kontekście swojej przyszłości – okresie życia. W przypadku jednych jest to edukacja, dla innych – podejmowanie pracy lub jej brak (zmaganie się z sytuacją bezrobocia). Rekonstrukcja sytuacji społecznej osób będących w skrajnie różnych sytuacjach wydaje się ważna, ponieważ wnosi nowe możliwości oceny doświadczania przez nich codzienności. Te analizy pozwalają na ujmowanie sytuacji społecznej w kontekście dwóch zmiennych, które można traktować jako istotne predyktory poczucia jakości życia – możliwości realizowania ważnych celów (swobody działania) oraz poczucia odpowiedzialności za siebie i swoje wybory. Z tego względu do modelu wyznaczającego wcześniejszy sposób myślenia Autor dołączył „przeżywanie własnej aktywności jako wartości samej w sobie, która może być źródłem satysfakcji i pozytywnie wpływać na jakość życia. (...) Aktywność realizowana jest w określonym środowisku psychofizycznym podmiotu”⁶⁷. Spojrzenie z tej perspektywy na grupę młodych dorosłych pozwala zauważyć ważne czynniki uczestniczące w procesie doświadczania siebie – w kontekście samooceny, samorealizacji, kondycji społecznej (i zdrowotnej), w zakresie realizowanych zadań rozwojowych i pełnionych ról. Wskazywana w tym opracowaniu subiektywność oceny jakości życia – jako jeden z dwóch wymiarów opisywania przeżywanych warunków rozwoju, doświadczanych zmian – umożliwi pokazanie obrazu poczucia jakości życia na tle bogatych uwarunkowań, wartych wykorzystania w interpretacji przeżyć w świecie społeczno-kulturowym, w którym nie tylko środowisko życia, ale w głównej

⁶⁶ S. Kowalik, J. Brzeziński, *Metodologiczny i etyczny kontekst badań nad jakością życia*. W: A. Bańka, R. Derbis (red.), *Psychologiczne i pedagogiczne wymiary jakości życia*, Poznań–Częstochowa 1994, Wydawnictwo „Gemini”; S. Kowalik, *Psychologiczne wymiary jakości życia*. W: A. Bańka, R. Derbis (red.), *Myśl psychologiczna w Polsce Odrodzonej*, Poznań–Częstochowa 1993, Wydawnictwo „Gemini”.

⁶⁷ R. Derbis, *Doświadczanie codzienności. Poczucie jakości życia, swoboda działania, odpowiedzialność wartości osób bezrobotnych*, cyt. wyd., s. 49.

mierze także edukacja i szanse na pracę oraz związana z nią oczekiwana samodzielność stają się ważnym predyktorami poczucia jakości życia. W tym miejscu nasuwa się spostrzeżenie, że konstrukt teoretyczny jakości życia R. Derbisa koresponduje z założeniami psychologii sukcesu, w której jakość życia związana jest z możliwością realizowania indywidualnych, ważnych dla człowieka celów, planów i zamierzeń. Z badań wynika, że osoby z wyższym wykształceniem są na ogół bardziej aktywne w kształtowaniu własnej sytuacji życiowej⁶⁸. Sytuacja takiego komfortu emocjonalnego sprzyja czerpaniu radości z życia i umiejętności wyrażania tego stanu. Ponadto spojrzenie to koresponduje także z wnioskami z badań opublikowanych przez J. Czapińskiego w *Diagnozie społecznej 2015*, na podstawie których zauważa się tendencje do pewnych dojrzałych zachowań i postaw wobec życia, wzrastających wraz z wykształceniem człowieka⁶⁹. Obszarów, w których owa radość i samozadowolenie mogą się przejawiać, jest wiele; wśród nich za ważne uznać można między innymi te, które nawiązują do wartości, będących istotnym kryterium autokategoryzacji społecznych (wartości witalnych, duchowych, kulturowych, moralnych, estetycznych, poznawczych, prawnych, religijnych, hedonistycznych czy uniwersalnych).

Analizując propozycję pomiaru jakości życia w ujęciu R. Derbisa, zawierającą się w prototypie opracowanego przez niego modelu, na uwagę zasługuje całościowe ujęcie subiektywnych źródeł jakości życia związanych z przeżywaniem i oceną własnej aktywności w kontekście stanów psychicznych oraz obiektywnych warunków życia. Jak wskazuje R. Derbis, „transformacja warunków obiektywnych na subiektywne odbywa się w kontekście zindywidualizowanych wartości charakteryzujących daną kulturę, ale na bazie własności biologicznych podmiotu. Wartości pozwalają wybierać kierunki działań i określać stopień zgodności osiągniętych celów z oczekiwaniami. Własności biologiczne determinują stopień zapotrzebowania na stymulację, tempo regeneracji zasobów energetycznych, czyli reaktywność organizmu,

⁶⁸ R. Wawrzyniak-Beszterda, *Zasoby rodzinne badanych – portret próby i weryfikacja hipotez*. W: M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda, S. Jaskulska, M. Marciniak, E. Bochno, I. Bochno, K. Knasiecka-Fabierska, *Oblicza kapitału społecznego uniwersytetu. Diagnoza – Interpretacje – Konteksty*, t. 4, Kraków 2013, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 191.

⁶⁹ Wyniki prowadzonej diagnozy wskazują, że postawa eudajmonistyczna wobec życia wzrasta wraz z wykształceniem jednostki.

a współokreślają możliwości nabywania zmian w zachowaniu”⁷⁰. W prezentowanym opracowaniu modelu wiele uwagi Autor poświęca wewnętrznym uwarunkowaniom jakości życia, na poziomie czynników osobowościowo-intelektualnych. To one biorą udział w planowaniu i osiąganiu zamierzonych celów, regulują relacje człowieka z samym sobą, a także otaczającym światem i środowiskiem. Obok uwarunkowań wewnętrznych, wyznaczających i modelujących kierunek rozwoju indywidualnego, za ważne uważa się bowiem uwarunkowania życia społecznego, związane z oddziaływaniami w procesie socjalizacji, wychowania i edukacji. Wielość oraz zindywidualizowanie wyznaczanych przez środowisko społeczne (rodzinne, szkolne, a później zawodowe) oddziaływań nie tylko dostarcza nowych doświadczeń, ale – w głównej mierze – przyczynia się do kształtowania osobowości i budowania postaw wobec życia. Ważne składniki prototypu modelu źródeł i pomiaru jakości życia proponuje R. Derbis.

Zdaniem Autora osobowość człowieka nie może zatem rozwijać się bez relacji z otoczeniem społecznym. Typ i charakter tej relacji decyduje o odczuwanych sukcesach i ewentualnych porażkach, których świadomość i emocjonalna ocena jest dla jednostki ważna, ponieważ buduje zadowolenie z życia. Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na fakt obecności w badaniach jakości życia aspektu związanego z jakością relacji międzyludzkich i związków interpersonalnych. W badaniach tych ważnymi wskaźnikami są: satysfakcja, zaufanie, wielowymiarowość ocen relacji międzyludzkich, podobnie jak relacji człowieka z szeroko rozumianym środowiskiem społeczno-kulturowym, ważne zatem wydaje się kryterium dostarczające okazji uwzględniania tych kategorii w badaniach poczucia jakości życia, w szczególności jakości życia młodych dorosłych. Z tym ujęciem koresponduje rozumienie jakości w ujęciu A. Bańki, który kwestiom jakości życia nadaje znaczenie najbliższe moim rozważaniom – w kontekście przebiegających temporalnie zadań rozwojowych.

1.1.12. Jakość życia w ujęciu A. Bańki

A. Bańka rozpatruje jakość życia w kontekście zadań rozwojowych, realizowanych w zakresie rozwoju cech i zdolności osobistych, samokontroli, pełnionych ról społecznych i zawodowych, a także zadań życiowych w obszarach relacji i celów rozwojowych, takich jak: przyjaźń, miłość, szkoła i/bądź

⁷⁰ Tamże, s. 51.

praca. Realizacji tych zadań towarzyszy występowanie kryzysów związanych z różnymi sferami życia. Kryzysy te są potrzebne, ponieważ stanowią swoiste kontinuum zróżnicowanych poziomów doświadczania jakości życia od poziomu dużej intensywności do – czasami – jej utraty. Jak wskazuje R. Bera, drogę tę można by opisać jako liniowy przebieg procesu w skali: szczęście–nieszczęście, satysfakcja–dyssatisfakcja, sens życia–bezsens⁷¹. W badaniach prowadzonych nad jakością życia, polegających na subiektywnej ocenie obiektywnych zmian w życiu, wskazuje się na brak takiego bezpośredniego związku pomiędzy obiektywnymi zdarzeniami życiowymi a poziomem poczucia szczęścia. Brak powiązań zauważa się także w opisywanych w tym rozdziale badaniach J. Czapińskiego. Jak się okazuje, zarówno ekonomiczny standard życia (zasoby ekonomiczne i warunki życia), jak i zasoby osobowości (cechy indywidualne, potencjał) nie determinują poczucia jakości życia człowieka. Opisywane w koncepcji J. Czapińskiego szczęście jest dla R. Derbisa kategorią rozwojową obejmującą różne doświadczenia w perspektywie czasu jako kontinuum: doświadczanie przeszłości–teraźniejszość–oczekiwana przyszłość. Służą zatem określeniu miejsca, w którym znajduje się jednostka i uzyskania odpowiedzi na pytanie, czy ten czas społeczno-psychologiczny (także jego świadomość) jest czasem dobrym, ocenianym jako zadowalający, i wnoszący poczucie zadowolenia z własnego życia. Można zatem zauważyć, że efekt zadowolenia z tego życiowego bilansu w postaci oceny mierzonej stanami odpowiadającymi – zgodnie z traktowaną często synonimicznie terminologią – poczuciu szczęścia, dobrostanu, jakości życia to także efekt procesu rozwoju człowieka. W tym kontekście w koncepcji jakości życia opracowanej przez A. Bańkę można poszukiwać analogii do ujęcia tych kwestii w nurcie psychologii rozwojowej, w którym priorytetowym kryterium w ocenie jakości życia jest fakt całożyciowego „stawania się”⁷². Proces „stawania się” w cyklu rozwoju dotyczy wielu wymiarów, począwszy od wymiaru osobistego, w którym ma miejsce realizowanie ważnych przez człowieka potrzeb, a skończywszy na wymiarze społeczno-kulturowym, w którym kształtuje się i dojrzewa tożsamość człowieka. Pozostając w tej

⁷¹ R. Bera, *Aksjologiczny sens pracy a poczucie jakości życia młodych emigrantów polskich*, Lublin 2008, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 57, za: A. Bańka, *Zawodownawstwo, doradztwo zawodowe, pośrednictwo pracy. Psychologiczne metody i strategie pomocy bezrobotnym*, Poznań 1995, Wydawnictwo Print-B, s. 10.

⁷² Takie stanowisko teoretyczne – z perspektywy rozwoju indywidualnego i społecznego – bliskie jest interpretacji jakości życia omawianej w tym rozdziale przez S. Kowalika.

perspektywie myślenia – owo stawanie się to długi proces dojrzewania, którego ważnym elementem jest doskonalenie wizji własnej osoby w możliwych obszarach aktywności, co w ujęciu temporalnym oznaczać może świadome pełnienie ról społecznych i wypełnianie ważnych dla młodego człowieka zadań rozwojowych. Efektem tej aktywności (i aktywizacji ze strony otoczenia społeczno-kulturowego) jest rozwój dojrzałej tożsamości jako konstruktu złożonego z różnych płaszczyzn identyfikacji⁷³ (w obszarze samookreślenia, społecznych relacji, stosunku do edukacji i partycypowanej przyszłości). Można w tym kontekście zauważyć, że przekonanie człowieka o własnym życiu zależy od tego, „jaka informacja zostanie przez niego wykorzystana w konstruowaniu standardu oceny, jaki cel jednostka stawia sobie w życiu oraz jakiego użyje standardu ewaluacyjnego”⁷⁴.

1.1.13. W poszukiwaniu humanistycznego podejścia – filozoficzno-pedagogiczne refleksje

W tym miejscu warto także odwołać się do filozoficznej perspektywy spojrzenia na kwestie indywidualności odbioru i interpretacji odczuwanego sta-

⁷³ Tożsamość wielowymiarowa jako konstrukt składający się z wielu nakładających się na siebie warstw przynależności i identyfikacji. Por szerzej m.in.: T. Lewowicki, *Problemy tożsamości narodowej – w poszukiwaniu sposobów uogólnionych ujęć kwestii poczucia tożsamości i zachowań z tym poczuciem związanych*. W: M. M. Urlińska (red.), *Edukacja a tożsamość etniczna*, Toruń 1995, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 51–63; J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańsk 2005, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne; tenże, *Model kształtowania się tożsamości kulturowej w warunkach wielokulturowości*, „Psychologia Wychowawcza” 2015, nr 7, s. 125–134; tenże, *Pogranicze – Tożsamość – Edukacja międzykulturowa*, Białystok 1995, Wydawnictwo „Trans Humana” oraz artykuły o tożsamości autorki: J. Suchodolska, *Potencjał pogranicza polsko-czeskiego a kwestia poczucia tożsamości – inspiracje*. W: A. Szczurek-Boruta, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *Poza paradygmaty. Edukacja międzykulturowa*, t. 2, *Księga pamiątkowa dedykowana prof. Tadeuszowi Lewowickiemu*, Katowice–Cieszyn–Toruń 2012, Wydawnictwo Adam Marszałek; też, *W poszukiwaniu wyznaczników kondycji psychospołecznej młodzieży*. W: T. Lewowicki, B. Grabowska, A. Szczurek-Boruta (red.), *Socjalizacja i kształtowanie się tożsamości – problemy i sugestie rozwiązań*, Cieszyn–Warszawa–Toruń 2008, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek.

⁷⁴ A. Bańka, *Psychologia jakości życia*, Poznań 2005, Stowarzyszenie Psychologia i Architektura, s. 12–14.

nu, który wyznaczać może jakość życia. Jak wskazują M. Petelewicz i T. Drabowicz, „definicję szczęścia każdy nosi w sobie, w związku z tym próba odwołania się do wiedzy potocznej wprowadza w (...) zawiłości”⁷⁵. W tej sytuacji autorzy proponują sięgnięcie do koncepcji filozoficznych⁷⁶, w szczególności W. Tatarkiewicza, który wskazuje cztery różne pojęcia szczęścia w słowniku pojęciowym ludzkości⁷⁷: szczęście jako wybitnie dodatnie wydarzenie; szczęście jako wybitnie dodatnie przeżycia (w sensie subiektywnym, psychologicznym); szczęście jako stan osiągnięcia wysoce cenionych dóbr (o charakterze materialnym i niematerialnym) oraz – szczęście jako zadowolenie z życia. To ostatnie rozumienie oddaje najbardziej obiektywnie przekonanie Autora, że błąd przeciętnego człowieka w ocenie swojego życia polega na skupianiu się na czynnikach zewnętrznych i jednoczesnym bagatelizowaniu czynników wewnętrznych w budowaniu stanu jakości życia. To spojrzenie uważam za najbardziej adekwatne, oddające subiektywny obraz poczucia jakości życia poprzez wskazanie komponentów o charakterze emocjonalnym, odzwierciedlających pozytywny ładunek wartościujący. Koncepcja ta koresponduje ze stanowiskiem innych badaczy zjawiska zadowolenia i subiektywnie rozumianego dobrostanu (*subjective well-being*)⁷⁸. Zdaniem W. Tatarkiewicza, przeciętny człowiek upatruje źródeł szczęścia w obiektywnych warunkach życia: w młodości, małżeństwie, rodzinie, zdrowiu, bogactwie, wykształceniu i władzy. Jak się okazuje, teorie różnic indywidualnych lokują źródła szczęścia w szczególnych dla człowieka dyspozycjach, związanych z temperamentem, samooceną, kreatywnością i wykorzystywanymi przez niego mechanizmami obronnymi⁷⁹. W prowadzonych w latach 60. badaniach, dotyczących cech człowieka szczęśliwego⁸⁰ uzyskano obraz, w którym szczęśliwość powiązana jest z takimi cechami, jak: młodość, zdrowie, wykształcenie, dobre zarobki,

⁷⁵ M. Petelewicz, T. Drabowicz, *Jakość życia – globalnie i lokalnie. Pomiar i wizualizacja*, Łódź 2006, wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 34.

⁷⁶ W. Tatarkiewicz, *O szczęściu*, Warszawa 2006, Wydawnictwo Naukowe PWN; N. White, *Filozofia szczęścia. Od Platona do Skinnera*, Kraków 2008, Wydawnictwo WAM.

⁷⁷ W. Tatarkiewicz, *O szczęściu*, cyt. wyd., s. 16.

⁷⁸ E. Diener, R. Lucas, *Personality and Subjective Well-being*. W: D. Kahneman, E. Diener, N. Schwarz (red.), *Well-Being: The Foundations of Hedonic Psychology*, New York 1999, Russell Sage Foundation.

⁷⁹ J. Czapinski, *Psychologia szczęścia. Przegląd badań i zarys teorii cebulowej*, cyt. wyd., s. 31.

⁸⁰ Badania te prowadzone były przez W. Tatarkiewicza, a ich celem było ukazanie cech różnicujących charakteryzujących człowieka szczęśliwego i nieszczęśliwego.

a także optymizm, ekstrawersja, brak zmartwień, wysoka samoocena, zaangażowanie w pracę (choć umiarkowanie rozwinięte ambicje), religijność oraz stabilna pozycja w związku małżeńskim. Od tamtej pory obraz człowieka szczęśliwego uległ znaczącej erozji. Na gruncie współczesnej psychologii empirycznej – zdaniem J. Czapińskiego – można sformułować wniosek, że większość pośród tradycyjnie rozumianych czynników decydujących o poczuciu szczęścia nie ma bezpośredniego wpływu na poziom zadowolenia z życia, a nawet jeśli ten wpływ jest, okazuje się on znikomy. Nie bez wątpienia postawiona przez W. Tatarkiewiczza teza o psychologicznych i genetycznych źródłach szczęścia oraz afirmującej postawie wobec życia okazuje się nadal aktualna i współcześnie wymaga jedynie badań, by główne jej założenia uprawdopodobnić statystycznie.

Rozważania o jakość życia wpisują się również w sposób naturalny w obszar analiz teoretycznych, badawczych i praktycznych pedagogiki. Troska o jakość życia, niezależnie od jego okresu, wskazuje na głęboki, humanistyczny jego wymiar. „Zapotrzebowanie na wiedzę pedagogiczną podejmującą analizę ludzkiego życia w aspekcie jakościowym jest współcześnie olbrzymie, pomimo tego w pedagogice omawiana problematyka zdaje się lokować w obszarze nieobecnych dyskursów”⁸¹. Problematyka ta podejmowana jest także przez S. Kunowskiego⁸² w kontekście sił determinujących rozwój i wychowanie człowieka oraz I. Wojnar⁸³, dla której sensem pedagogiki jest pomoc jednostce w doświadczaniu sensu życia i działania, umiejętnym rozwiązywaniu kryzysów i wskazywaniu celów życiowych. Wówczas ważnym wskaźnikiem jakości życia będzie odczuwana satysfakcja, osiągnięta dzięki takim wartościom, jak: wolność, odpowiedzialność, poczucie własnej godności, sensu i uczestniczenia w życiu drugiego człowieka. Wątek jakości życia ważny jest też dla B. Suchodolskiego⁸⁴ w aspekcie oddziaływania rozwoju cywilizacji na współczesnego człowieka, dla którego swoistym kołem ratunkowym jest edukacja humanistyczna, obejmująca sferę życia uczuciowego, empatię, troskę o Innych oraz odpowiedzialność za drugiego człowieka.

⁸¹ J. Daszykowska, *Jakość życia w perspektywie pedagogicznej*, cyt. wyd.

⁸² S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 2001, Wydawnictwo Salezjańskie, s. 175.

⁸³ I. Wojnar, *Humanistyczne intencje edukacji*, Warszawa 2000, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 42–46.

⁸⁴ B. Suchodolski, *Wychowanie i strategia życia*, Warszawa 1983, Wydawnictwo WSiP.

W imię tych wartości współczesny „człowiek przyszłości”, szczególnie młody dorosły, miałby być dojrzały duchowo, organizować dobre życie, warunki istnienia i rozwoju⁸⁵. Humanistyczny wymiar pedagogiki polegać zatem powinien na pomocy człowiekowi w zakresie osiągania radości życia i jego wysokiej jakości, do których środkiem powinien być rozwój i doskonalenie się w cyklu życia⁸⁶. Problematyka ta odzwierciedla potrzebę kształtowania wielowymiarowego rozwoju i autokreacji człowieka oraz realizację jego aspiracji, celów życiowych. Zdaniem B. Suchodolskiego człowiek powinien żyć tak, aby „swoje życie kształtować; pokazać wielką różnorodność czynników i elementów jakości życia, pozostających w dyspozycji jednostki, która świadomie kieruje swymi losami”⁸⁷.

Szeroki przegląd teoretycznych ujęć problematyki jakości życia w naukach społecznych pozwala zauważyć, że w obszarze tym nie opracowano dotąd uniwersalnej definicji jakości życia. Badacze starają się raczej poddać konceptualizacji owo pojęcie, biorąc wówczas pod uwagę – w głównej mierze – kontekst jego użycia oraz cel prowadzonych badań. Próbę takiego uporządkowania powstałych w naukach społecznych definicji podejmuje J. Trzebiatowski, dzieląc je na cztery grupy. Do pierwszej grupy zalicza definicje nazwane „egzystencjalnymi”, do drugiej – skupiające się na zadaniach, które określić można mianem „życiowych”. Trzecia grupa sytuuje jakość życia w kategorii potrzeb, czwarta z kolei – koncentruje w sobie definicje, które wyróżniają obiektywny i subiektywny nurt jakości życia, uwzględniając jednocześnie koncepcję potrzeb⁸⁸. Autor proponuje przypisanie poszczególnym grupom definicji jakości życia, wyznaczających jej charakter i potencjalny projekt badań empirycznych. W pierwszej grupie znalazły się definicje egzystencjalne, mieszczące poglądy B. Suchodolskiego, L. Nordenfelda i S. Kowalika, głównie z uwagi na fakt, że odwołują się do orientacji życiowych „mieć czy być”. Drugą grupę stanowią ujęcia definicyjne, których przedstawicielami są: J. M. Raeburn, I. Rootman oraz A. Bańka, powołujący się na rolę ważnych dla człowieka zadań rozwojowych i życiowych. Pierwsze z nich wiążą się

⁸⁵ Tenże, *Świat człowieka a wychowanie*, Warszawa, „Książka i Wiedza”, 1967, s. 11–16, 386.

⁸⁶ J. Daszykowska, *Jakość życia w perspektywie pedagogicznej*, cyt. wyd., s.

⁸⁷ B. Suchodolski, *Kształt życia*, Warszawa 1979, Nasza Księgarnia, s. 14.

⁸⁸ J. Trzebiatowski, *Jakość życia w perspektywie nauk społecznych i medycznych – systematyzacja ujęć definicyjnych. Quality of life in the perspective of social and medical sciences – classification of definitions*, „Hygeia Public Health” 2011, vol. 46 (1), s. 26–27.

z podmiotowym rozwojem i umiejętnością spełniania oczekiwań w związku z rolami społecznymi, drugie – realizują się w ważnych egzystencjalnie polach aktywności, takich jak: miłość, szkoła i praca. Trzecia grupa zawiera w sobie propozycję jakości życia utożsamianej ze stopniem zaspokojenia potrzeb człowieka wiąże się z koncepcją A. Campbella i A. Michalosa. Czwarta natomiast podkreśla znaczenie wskaźników subiektywnych z obiektywnymi, jak również z oceną miar zaspokojenia różnych jednostkowych i społecznych potrzeb, stanowiąc tym samym odwołanie do teorii jakości życia J. Czapińskiego. Rozróżnienie to wydaje się interesujące, służące refleksji w rozważaniach o możliwościach i sposobach traktowania jakości życia. Próba zaprezentowanej klasyfikacji może stanowić jedną z możliwych dróg podejmowanych analiz teoretycznych, jednak w perspektywie poszukiwania poczucia jakości życia młodych dorosłych – w ujęciu autorskim – przyjmuję własny koncept, w którym w szczególnie sposób bliskie są mi rozważania o jakości życia w kategorii codzienności R. Derbisa, jak również procesu realizowania zadań rozwojowych i życiowych A. Bańki.

Zamiast podsumowania

Przegląd literatury dotyczącej jakości życia wskazuje na jej interdyscyplinarny charakter, a także – w konsekwencji – wiele niejednoznaczności zarówno w rozumieniu, jak i definiowaniu tego pojęcia. Szerokie spektrum spraw wyznaczających poczucie jakości życia współczesnego człowieka stwarza okazję do podejmowania dyskusji na temat jej głównych wyznaczników/predyktorów. Jak wskazano w tym rozdziale, podejmowany dyskurs dotyczy nie tylko różnych nauk społecznych, ale także poglądów przedstawicieli reprezentujących te same dziedziny wiedzy. Ponadto obserwuje się osłabienie zainteresowania badaniami ilościowymi na rzecz badań jakościowych umożliwiających podjęcie głębszych studiów służących poznaniu potrzeb i oczekiwań człowieka wobec własnego życia. Jakość życia stała się pojęciem, dzięki któremu udało się przywrócić odpowiednie proporcje między tym, co subiektywne, a tym, co obiektywne w życiu ludzi, i skierować zainteresowania badaczy na problemy światopoglądowe człowieka, jego postawy wobec życia i preferowane przez niego systemy wartości⁸⁹. Efektem wspomnianych zmian może być refleksja, że poczucie jakości życia wyznaczone jest indywidualną

⁸⁹ Szerzej: A. Kaleta, *Jakość życia młodzieży wiejskiej i miejskiej: studium podobieństw i różnicowań międzyśrodowiskowych*, Toruń 1986, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

oceną realizacji ważnych potrzeb życiowych w konfrontacji z uznawanym systemem aksjologicznym jednostki, który ukształtował się w jej środowisku życia. Oznacza to, że tym, co wyznacza poczucie jakości życia, jest percepcja własnej sytuacji życiowej.

Ze względu na interesujące mnie poczucie jakości życia młodych dorosłych w kontekście realizowanych przez nich zadań rozwojowych na etapie tranzycji: z młodzieńczości do dorosłości i z edukacji na rynek pracy w opracowaniu autorskiego konstruktu, którego elementy wykorzystane będą do badań własnych (stworzenia modelu badań), korzystam z prezentowanych ujęć teoretycznych (koncepcji) jakości życia R. Derbisa oraz A. Bańki. Perspektywa doświadczania codzienności R. Derbisa odwołuje się do wymiaru psychologicznego w aspekcie introspektywnym, uwzględniając przeżywane stany emocjonalne i stosunek człowieka do pewnych wartości. Koncepcja jakości życia codziennego jest dla mnie ważna ze względu na rolę odczuć indywidualnych i samookreślenia/autodefinicji, które towarzyszą osobie w ważnych dla niej sytuacjach życiowych, decydując o doświadczanym poczuciu jakości życia. Za szczególnie ważne uważam te wątki koncepcji, które odwołują się do możliwych źródeł (predyktorów) szczęścia i zadowolenia z życia, zakotwiczonych w ważnych sferach codziennego funkcjonowania: osobistej, rodzinnej, psychicznej i zawodowej. Z perspektywy podjętych w tej pracy badań nad poczuciem jakości życia kończących studia uniwersyteckie młodych dorosłych ważne poznawczo jest poszukiwanie związków w obszarze przeżyć i doświadczeń młodzieży akademickiej (także doświadczania zmian życiowych) a oceną zadowolenia z różnych sfer swojego życia i aktywności. Aktywność ta realizowana w określonym środowisku psychofizycznym podmiotu⁹⁰, jest ważnym elementem założeń teoretycznych koncepcji A. Bańki, który pojmuje jakość życia w kontekście zadań, podejmowanych w procesie całonocnego „stawania się”. W przypadku badanej grupy młodych dorosłych ważnym czasem psychologicznym (opisywanym przez Cz. Nosala) służącym tej ocenie jest realizowana edukacja na poziomie wyższym, traktowana – w ujęciu procesualnym – jako przepustka do dorosłego życia i dojrzałych wyborów prozawodowych. Spojrzenie z tej perspektywy pozwala zauważyć istotne czynniki uczestniczące w zakresie realizowanych zadań

⁹⁰ R. Derbis, *Doświadczanie codzienności. Poczucie jakości życia, swoboda działania, odpowiedzialność wartości osób bezrobotnych*, cyt. wyd., s. 49.

rozwojowych i pełnionych ról w procesie doświadczania siebie w ważnych przestrzeniach życia (relacji i bliskich związków, doświadczania siebie i umiejscowienia w zadaniach edukacyjno-prozawodowych). Wskazywana w tym opracowaniu subiektywność oceny jakości życia – jako jeden z dwóch wymiarów opisywania przeżywanych warunków rozwoju i doświadczanych zmian – umożliwia pokazanie obrazu poczucia jakości życia na tle bogatych uwarunkowań, godnych wykorzystania w interpretacji przeżyć w świecie społeczno-kulturowym, w którym nie tylko środowisko życia, ale w głównej mierze także edukacja i szanse na pracę oraz związana z nimi oczekiwana samodzielność stają się ważnym tłem analiz poczucia jakości życia.

Młodzi dorośli – w poszukiwaniu dorosłości i poczucia
jakości życia – perspektywa teoretyczna



Rozdział 2



Rozdział 2

Młodzi dorośli – w poszukiwaniu dorosłości i poczucia jakości życia – perspektywa teoretyczna

Młodzi ludzie... „zadomawiają się w drodze”

(Z. Bauman)

Ludzie, którzy posiadają umiejętność

kontrolowania wewnętrznych doświadczeń,

będą w stanie sami decydować o jakości swojego życia

(M. Csikszentmihalyi)

Współczesność stawia przed człowiekiem wiele nowych zadań w zakresie osiągania samodzielności i dojrzałości życiowej. Nierzadko są one osadzone w warunkach życia zmieniających się pod wpływem współczesnej kultury oraz funkcjonujących w społecznej świadomości indywidualnych i grupowych standardów myślenia oraz działania. Konieczność permanentnego dążenia do rozwoju integralności poszczególnych obszarów funkcjonowania dotyczy ludzi bez względu na wiek, pochodzenie społeczne czy status. W sposób szczególny jednak zadanie to jest wyzwaniem dla ludzi młodych rozpoczynających swoją świadomą drogę samorozwoju, a więc osób o rozwijających się zasobach osobistych i potencjale, jak również dużej sile projektowania własnej przyszłości. Można sądzić, że cele zmierzające w kierunku aktywnej potrzeby samorealizacji najsilniej umotywowane są przez grupę osób dorosłych, w szczególności tych, którzy dorosłymi się dopiero stają. W literaturze przedmiotu, zwłaszcza w perspektywie psychologicznej, wiele uwagi poświęca się omówieniu ważnych – z punktu widzenia podejmowanych ról społecznych i związanych z nimi pomysłów na życie – etapów dorastania i wchodzenia w dorosłość¹. W tym miejscu nasuwa się pytanie o to, czym jest dorosłość i kto jest osobą dorosłą.

¹ Dorosłości poświęcono nie mniej uwagi niż innym okresom rozwoju ludzkiego życia. Por. np.: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 3, Warszawa 2003 Wydawnictwo Naukowe PWN; A. Gałdowa, *Rozwój człowieka dorosłego. Powszechność i wyjątek*, Kraków 2000, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego; R. R. McCrae, P. T. Costa Jr., *Osobowość człowieka dorosłego. Perspektywa teorii pięcioczynnikowej*, tłum. B. Majczyna, Kraków 2005, Wydawnictwo WAM.

2.1. Młodzi dorośli w perspektywie teoretycznej – w poszukiwaniu kryteriów dorosłości

Dorosłość to naturalne następstwo okresów dorastania i młodzieńczości, uzewnętrzniających się stanem dojrzałości biologicznej, psychicznej i społecznej. Dojrzałość ta wyraża się zdolnością odpowiedzialnego podejmowania nowych ról zarówno w sferze emocjonalno-społecznej (owocującej budowaniem relacji partnerskich, zakładaniem rodziny, wchodzeniem w rodzicielskie role), jak i w sferze zawodowej.

Wczesna dorosłość, analizowana w większości ujęć teoretycznych jako okres między 19/20 a 35 r.ż., to zdecydowanie czas na budowanie własnego miejsca w życiu – własnej niszy społeczno-kulturowej, w której istotnym elementem konstytutywnym jest założenie rodziny i rozpoczęcie albo rozwój kariery zawodowej. Zdaniem D. Levinsona to etap budowania swojej „dorosłej struktury życia”². Ujęcie D. Levinsona wpisuje się w teorie, które łączą fazy życia z wiekiem, podkreślają określony porządek w przebiegu życia, związany z występowaniem różnych wydarzeń w określonym przedziale temporalnym. Wyodrębnia on jednak w tym okresie pewne ważne dla całości momenty przejściowe. Okres przejściowy rozumiany jest jako niezależne stadium rozwojowe³. Funkcjonowanie młodego człowieka w określonej fazie życia decyduje o jego dynamice. W tzw. fazach stabilnych ma miejsce proces rozwoju i wzrastania; tak dzieje się na przykład na etapie przejścia z okresu dzieciństwa do dorosłości. Fazy wieku dorosłego mają nieco inny charakter. Wyodrębnienie przez D. Levinsona wczesnej, średniej i późnej dorosłości nie służy ocenie i wartościowaniu zmian, które mają miejsce w życiu, ale wyłącznie zrozumieniu ich specyfiki.

Pierwsza faza dorosłości nazywana jest przez Autora okresem przejściowym wczesnej dorosłości. Ma ona charakter podobny do Eriksonowskiego kryzysu tożsamości. Młody człowiek osiąga psychiczną i nierzadko także

² D. Levinson, *A conception of adult development*, „American Psychologist” 1986, vol. 41 (1), s. 3–13. Na ten cel zwraca także uwagę A. Brzezińska. Por. A. Brzezińska, *Dorosłość – szanse i zagrożenia dla rozwoju*. W: A. Brzezińska, K. Appelt, J. Wojciechowska (red.), *Szanse i zagrożenia rozwoju w okresie dorosłości*, Poznań 2002, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, s. 12.

³ L. Miś, *Ery i fazy rozwoju człowieka dorosłego w ujęciu Daniela J. Levinsona*. W: P. Socha (red.), *Duchowy rozwój człowieka. Faza życia, osobowość, wiara, religijność*, Kraków 2000, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 45–60.

finansową niezależność. Jest to okres formułowania ważnych celów, często już poza domem rodzinnym. Sprzyja temu wyjazd na studia, do pracy, związanie się z partnerem. Wszystkie te wczesne projekty mają swoje konsekwencje w przyszłości, mogąc stanowić podstawę do osiągnięcia satysfakcji z własnych wyborów. Druga faza to okres dość stabilny, w którym młody dorosły wchodzi w świat innych dorosłych. Zaczyna realizować się w rolach społecznych, czasami dąży już na tym etapie do dookreślenia zawodowej tożsamości. Pojawiają się pomysły na sukces, karierę, życie rodzinne i pozycję społeczną. W tym czasie młodzi dorośli konfrontują swoje marzenia z dorosłym już życiem, nierzadko poszukując mądrego, życiowego doradcy, który poprowadzi ich w dobrym kierunku, zainspiruje do działania, ustrzeże przed ryzykiem i niepowodzeniem⁴. Faza trzecia to okres przejściowy 30 r.ż., nazywany momentem poznania możliwych ograniczeń własnej koncepcji dorosłości, pomysłu na siebie. Jest to etap budowania lepszej koncepcji. Zdarza się, że młodzi ludzie właśnie wtedy odczuwają brak satysfakcji czy zadowolenia z własnych wyborów i ta sytuacja obliguje ich do zmian w celu rozstrzygnięcia kryzysu tego okresu. Mogą oni odczuwać rozgoryczenie, złość, bezsilność, brak kompetencji w zakresie radzenia sobie z dorosłymi wyborami. Pojawia się wówczas potrzeba skondensowania doświadczeń, by ostatecznie wejść w dorosłe zobowiązania, odczuwając przyjemność zakończenia. Na tym etapie ważne jest, by zadbać o punktualność określonych zadań rozwojowych. Konsekwencją podjętych decyzji jest moment tzw. usadowienia się, czyli stabilizacji. Jak wskazuje Autor teorii, jest to faza BOOM; oznacza ona podjęcie względnie dojrzałych decyzji zawodowych, rodzinnych i społecznych. Moment ten skutkuje wzrostem potrzeby niezależności, własnej wiarygodności i możliwości samostanowienia – poczucia swoistej władzy. Można zatem powiedzieć, że wczesna dorosłość to z jednej strony okres dużych napięć z powodu satysfakcji i dumy z osiągniętych efektów czy sukcesów, dających energię i chęć do działania, oraz często ryzykownych decyzji, z drugiej zaś, może to być czas doświadczania silnych obciążeń z powodu nakładających się i nawarstwiających zobowiązań w podstawowych obszarach życia. Na tym etapie rozwoju obszary te wypełniają (zachowując indywidualną kolejność): dbałość o pozycję „Ja” vs status w grupie i potrzeby grupy, partnerstwo/małżeństwo vs praca, praca vs dziecko, rozwój osobisty vs działania podejmowane na rzecz innych ludzi, działania zaspokajające aktualne potrzeby vs działania ukierunkowane na przyszłość, jak również inne

⁴ Tamże, s. 53.

potrzeby przy jednoczesnym występowaniu obiektywnych ograniczeń, takich jak: ograniczone zasoby finansowe vs dalsza edukacja lub praca zarobkowa. W obliczu powyższych zgeneralizowanych problemów dorosłość to nie zawsze komfortowy, dojrzały pod względem mechanizmów zaradności indywidualnej i społecznej okres w życiu. W tym czasie człowiek buduje także sieć wsparcia społecznego na dalsze lata. Wreszcie ważnym celem powinno być inwestowanie w swoją przyszłość w wielu obszarach – obszarach zakotwiczenia i poczucia wspólnoty, którymi są: rodzina, przyjaciele, znajomi, sąsiedzi, mieszkańcy wspólnoty zamieszkania, a także obszarach bezpieczeństwa ekonomiczno-socjalnego, egzystencjalnego, zawodowego, które stają się aktualnie i w przyszłości zbudowanymi w cyklu życia zasobami.

W okresie dorosłości człowiek nie poszukuje już – jak to miało miejsce w okresie dorastania – własnego miejsca i grupy odniesienia. Raczej umiejscowiony już w sieci związków społecznych wkracza w dorosłość i zajmuje w niej jakiś status. Zmienia się jego rola wobec Innych, często z pozycji podporządkowanej lub uprzywilejowanej wchodzi w nowe relacje, w których udziela wsparcia, i z wymiaru osobistego przenosi je także na inne wymiary swojego życia. W codziennych, wymagających konsekwencji i dojrzałości działaniach weryfikuje i koryguje swoje wyobrażenia o dorosłości. Można by zatem powiedzieć, że faza dorosłości to czas specyficznie pojmowanej wrażliwości w cyklu życia, a zarazem gotowości do uczenia się⁵. Jest to również – używając słów A. Brzezińskiej – okres najbardziej zindywidualizowany i osamotniony z uwagi na konieczność samodzielnego poradzenia sobie z większością zadań rozwojowych⁶. Ponadto życie pokazuje, że w świecie ludzi dorosłych pozycja i prestiż zależą bardziej od umiejętności, siły, mądrości oraz jakości związków zbudowanych z ważnymi dla człowieka ludźmi.

⁵ Uczenie się w tym miejscu rozumiane jest w aspekcie permanentnym – jako proces całościowej edukacji, służący pozwaniu otaczającego świata i swojego w nim miejsca.

⁶ Zadania rozwojowe to ważne zadania, realizowane na każdym z etapów życia – od zadań okresu wczesnego dzieciństwa po zadania okresu późnej dorosłości. Każde z nich obejmuje rozwój ważnych dla jednostki w określonym wieku umiejętności i kompetencji. Szerzej na ten temat m.in.: A. Szczurek-Boruta: „Zadania rozwojowe” jako kategoria pedagogiczna – wykorzystanie i perspektywy. W: R. Wawrzyniak-Beszterda (red.), *Wokół zagadnień wychowania – aspekty teoretyczne i przyczynki empiryczne*, „Zeszyty Naukowe Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk”, Poznań 2008, Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 709–713; A. Szczurek-Boruta, *Zadania rozwojowe*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. VII, V–Ż, Warszawa 2008, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 35–48.

Osiąganie celów życiowych to raczej czekanie na wcześniejsze efekty własnej pracy, ale także tego, co przyniesie życie. Duże znaczenie zyskują relacje społeczne i partycypowana (wyłącznie realna) przyszłość jako efekt opracowanego projektu życiowego⁷. Także w tym okresie człowiek osiąga na ogół szczyt możliwości swojego wpływu na Innych i tym samym społeczeństwo kieruje w jego stronę najwięcej oczekiwań i wymagań związanych z odpowiedzialnością, jest także szansą na wysoki status zawodowy i osiągnięcia. Dobrze jest wówczas, gdy osoba taka dysponuje wysokimi kompetencjami w tych różnych zakresach, umożliwiającymi podejmowanie trafnych decyzji. Szczególną zatem cechą osoby dorosłej jest podejmowanie odpowiedzialności za własne życie i autonomiczne kierowanie nim. Z tej perspektywy okres dorosłości jest – w porównaniu z innymi fazami życia – okresem największej niezależności człowieka.

Tym, co z pewnością charakteryzuje osoby w okresie dorosłości, jest świadomość, że są samodzielnymi autorami swojej biografii. To natomiast, co pozwala im na osiąganie wewnętrznej równowagi i dobrego funkcjonowania pozwala także na radzenie sobie z codziennymi obciążeniami i stresorami poprzez uruchomienie indywidualnych zasobów i tkwiących w środowisku zasobów zewnętrznych. Priorytetem powinno być zatem przekonanie, że jest się sprawcą zmian i zdarzeń, które stają się naszym udziałem, a także autorem „sztuki”, w której jest się aktorem. Kontrola nad własnym życiem to najcenniejsza ludzka kompetencja. Sposób myślenia o sobie samym i Innych jest zatem, zwłaszcza dla młodych dorosłych, podstawowym wyznacznikiem postępowania w różnych sytuacjach, w szczególności w sytuacjach trudnych. To one stają się jego zwierciadłem, w którym można się codziennie przeglądać.

W latach 70. XX wieku powstały dwie główne teorie rozwoju człowieka dorosłego, opracowane przez D. Levinsona i R. Goulda. Pierwsza z nich bardziej odwołuje się do przeobrażeń połowy życia⁸, druga z kolei stanowi

⁷ W literaturze przedmiotu istnieje wiele podejść definicyjnych projektu/planu życiowego. Szersza analizę podejmuje m.in. M. Mądry, *Plany i marzenia w życiu człowieka. Teoretyczne podstawy badań*, „Scripta Comeniana Lesnensia” 2010, nr 8, s. 88–95; por. też: E. Wysocka, *Człowiek a środowisko życia. Podstawy teoretyczno-metodologiczne diagnozy*, Warszawa 2007, Wydawnictwo Akademickie „Żak”; E. Syrek, *Aspiracje młodzieży niedostosowanej społecznie*, Katowice 1986, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego. http://zds.kprm.gov.pl/sites/default/files/pliki/mlodzi_2011_printerfriendly.pdf.

⁸ D. Levinson jest autorem koncepcji indywidualnej struktury życia/sezonów życia. Por. szerzej M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju człowieka*, Warszawa 2000, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.

wersję koncepcji psychoanalitycznej i nawiązuje do zmian przeżywanych przez osoby dorosłe w odróżnieniu (ale i pewnym metaforycznym podobieństwie) do dzieciństwa i okresu dorastania⁹. Autorzy twierdzili, że we wczesnej i średniej dorosłości istnieją odmienne stadia rozwoju osobowości. Życie dorosłe dzieli się na stałe, związane z wiekiem okresy. Po początkowych okresach aktywności zawodowej u większości osób, które objęte zostały badaniami¹⁰, przychodzi okres dokonania ponownej oceny zmian związanych z 30 r.ż. Bardziej wnikliwa weryfikacja ma miejsce na etapie 40 r.ż., ponieważ w tym okresie – określanym w literaturze jako „kryzys połowy życia” – ma często miejsce czas wewnętrznego niepokoju¹¹. W tym okresie porządkowania własnego życia po raz kolejny ma miejsce proces ponownej weryfikacji i okazuje się, że bardzo często marzenia, pragnienia, aspiracje, które w młodości/adolescencji człowiek wyparł, podejmując konieczne inne zadania rozpoczętego życia zawodowego, małżeńskiego, partnerskiego, teraz przesuwały się na pierwszy plan, co powoduje wiele przewartościowań i życiowych komplikacji. Jest to efekt kompensacji ważnych, ale dawno już nieobecnych potrzeb.

Na gruncie polskiej psychologii okresem dorosłości zajmowali się między innymi: J. Pieter, K. Obuchowski i M. Einhorn-Susułowska. Analizy dotyczące tego okresu uważa się jednak za dość niesystematyczne i wybiórcze. Opracowaniem o większej zwężłości i komplementarności jest praca J. Szewczuka¹², natomiast ujęcie całościowe problematyki w zakresie psychologii *life-*

⁹ Teoria ta niesie założenie, zgodnie z którym zdobycie pełnej dorosłej świadomości zależy od tego, czy i w jaki sposób młody człowiek dorośleje, czyli – zdaniem autora – wyrasta ze złudzeń charakterystycznych dla wcześniejszych okresów rozwoju. Por. m.in. R. R. McCrae, P. T. Costa Jr., *Osobowość człowieka dorosłego. Perspektywa teorii pięcioczynnikowej*, tłum. B. Majczyna, cyt. wyd., s. 31–32, za: R. L. Gould, *Transformations*, New York 1978, Simon & Schuster.

¹⁰ Badania takie D. Levinson prowadził wraz ze swoimi współpracownikami w latach 70. ubiegłego stulecia, przeprowadzając wywiady z kobietami i mężczyznami różnych profesji zawodowych, na podstawie których napisali indywidualną biografię każdej osoby, skoncentrowaną na zmianach w obrębie tzw. struktury życia. Obejmuje ona: osobowość, życie zawodowe, małżeństwo, inne związki, a także uznawane wartości.

¹¹ L. Miś, *Ery i fazy rozwoju w życiu dorosłego człowieka w ujęciu Daniela J. Levinsona*. W: P. Socha (red.), *Duchowy rozwój człowieka, fazy życia, osobowość, wiara, religijność*, Kraków 2000, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

¹² W. Szewczuk, *Psychologia człowieka dorosłego*, Kraków 1959, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

-span opracowała M. Tyszkowa¹³. Koncepcją, która uwzględnia przekształcenia psychiczne po osiągnięciu dojrzałości, jest koncepcja (orientacja badawcza) opracowana w ramach nurtu psychologii ontogenetycznej¹⁴ (rozwoju człowieka w przestrzeni życia), ukształtowana w okresie ostatnich dziesięcioleci XX wieku. Za znaną uznać można nową teorię rozwoju w tzw. pełnym cyklu życia (SOK – selekcja, optymalizacja, kompensacja) P. B. Baltesa¹⁵, omawianą też wspólnie przez P. B. Baltesa i L. P. Lipsitta¹⁶. Teoria ta, opisująca zachowania społeczne jednostki z punktu widzenia reakcji na możliwe ograniczenia, dostarcza też okazji do wskazania różnic indywidualnych, zależnych od wieku i rodzaju doświadczeń społecznych. Główną osią teoretycznych rozważań w tej koncepcji jest przyjęcie założenia, że rozwój psychiczny jednostki trwa przez całe życie i że nie kończy się wraz z osiągnięciem biologicznej dojrzałości. Realne jest zatem, a nawet pożądane oddziaływanie modyfikujące/korygujące rozwój tej jednostki w kierunku jego optymalizacji¹⁷ nie tylko we wcześniejszych okresach, ale także w fazie dorosłości.

W badaniach psychologicznych podejmuje się też wątki bycia dorosłym z punktu widzenia różnic w organizowaniu się osobowości. Pomimo że potocznie zwykło się uważać, że istotne zmiany w organizacji osobowości zachodzą w okresie dorastania, prowadzone na ten temat badania empiryczne sugerują, iż dynamiczne zmiany dokonują się jednak zdecydowanie pod koniec tego okresu – wówczas, kiedy większość osób wchodzi w obszar nowych zadań, nierzadko związanych z pracą zawodową i przyjmowaniem ról partnerskich w związkach. Wyniki testów osobowości¹⁸ przeprowadzonych u studentów i osób dorosłych w Stanach Zjednoczonych wskazują, że osoby w trzeciej dekadzie życia nie tylko dojrzewają i nieco łagodnieją, ale przede wszystkim stają się bardziej odpowiedzialne. Odwołując się do powyższych

¹³ M. Tyszkowa, *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia*, Warszawa 1988, Wydawnictwo Naukowe PWN.

¹⁴ Psychologia rozwojowa ontogenetyczna zajmuje się okresem od urodzenia do osiągnięcia dojrzałości człowieka.

¹⁵ P. B. Baltes, H. W. Prees, L. P. Lipsitt, *Life-span developmental psychology*, „Annual Review of Psychology” 1980, vol. 31, s. 65–110.

¹⁶ Tamże.

¹⁷ Szerzej P. K. Oleś, *Psychologia człowieka dorosłego. Ciągłość – zmiana – integracja*, Warszawa 2014, Wydawnictwo Naukowe PWN.

¹⁸ R. R. McCrae, P. T. Costa Jr., *Osobowość człowieka dorosłego. Perspektywa teorii pięcioczynnikowej*, tłum. B. Majczyna, cyt. wyd., s. 24, za: P. T. Costa Jr., R. R. McCrae, *The NEO-Pi/NEO-FFI manual supplement*, „Psychological Assessment Resources” 1989.

badan, można zauważyć, iż w dekadzie pomiędzy 20 a 30 r.ż. młodzi dorośli uzyskują takie konfiguracje cech, które będą im towarzyszyć i charakteryzować je w kolejnych okresach życia. To spojrzenie – przez pryzmat cech osobowości – wskazuje niejako, że w tym okresie prawdopodobnie rozpoczyna się dorosłość. Inne badania pozwalają analizować okresy życia w perspektywie dojrzewania mechanizmów obronnych z dodatkowym rozróżnieniem płci¹⁹. Okazuje się, że pomiędzy okresem dorastania a wczesną dorosłością następuje wyraźny wzrost stosowania dojrzałych mechanizmów obronnych i jednocześnie spadek stosowania mechanizmów niedojrzałych.

Koncentrując się na poszukiwaniu jakości życia młodych dorosłych, warto zauważyć odniesienie liminarne, uwzględniające szeroki kontekst społecznych uwarunkowań. Wchodzenie w dorosłość nie jest wolne od kryzysów. Proces dorastania do zadań dorosłego życia jest permanentnym pokonywaniem owych kryzysów, które generowane są na drodze konfliktów indywidualnych i społecznych, stających się udziałem młodych ludzi poszukujących siebie i swojego miejsca w świecie. Wśród licznych stanowisk teoretycznych ujmujących kategorie młodości nie tylko jako „fenomen biologiczno-wiekowy, ale przede wszystkim społeczno-kulturowy”²⁰ na uwagę zasługuje między innymi – nadal, sędzę, aktualne – spojrzenie Józefa Chałasińskiego, który pisał, że młodość to „element kultury, instytucja społeczna i podobnie jak płeć, mądrość i uroda są społecznymi wyobrażeniami, społecznymi wartościami, które kształtują się rozmaicie, zależnie od struktury i kultury społeczeństwa”²¹. Cechą specyficzną tego okresu jest to, że bardziej charakteryzują go swoistości (cechy) zbiorowości niż właściwości indywidualne i osobowe. Dlatego też młodość określa się jako specyficzną fazę życia, w której kształtuje się tożsamość społeczna jednostki, określana wielokrotnie jako „drugie narodziny społeczno-kulturowe człowieka”²². Jest to proces złożony, związany najczęściej – jak wcześniej pisałam – z zachwianiem pewności siebie, dezorientacją i labilnością, nierzadko – zdaniem J. H. Turnera – „aż po kryzys indywidualnego pro-

¹⁹ Odwołują się one do teorii rozwoju człowieka dorosłego na podstawie dojrzewania mechanizmów obronnych. Autorem takiego spojrzenia jest psychiatra G. Vaillant.

²⁰ Por. E. Nycz, *Dorastanie w przestrzeni społeczno-kulturowej miasta przemysłowego*, Opole 2001, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, s. 94.

²¹ J. Chałasiński, *Spółeczeństwo i wychowanie*, Warszawa 1949, PWN, s. 39.

²² Por. E. Nycz, *Dorastanie w przestrzeni społeczno-kulturowej miasta przemysłowego*, cyt. wyd., s. 94.

cesu socjalizacji”²³, ponieważ – jak sądzi Autor – nie istnieją we współczesnej cywilizacji stosowne instytucje społeczne, za pośrednictwem których można osiągnąć tożsamość „pełną”²⁴. Zauważa się równocześnie, że formowanie się tożsamości współczesnego człowieka staje się jednym z głównych problemów społeczeństw określanych jako nowoczesne bądź ponowoczesne. W różnych krajach i kulturach w odmienny sposób traktuje się prawne definicje dorosłości, wskazując równocześnie aspekty, które różnią je z punktu widzenia funkcji bycia osobą dorosłą. W wielu kulturach, pomimo założenia, że rozwój nadal trwa, przyznaje się także większe bądź mniejsze prawo do korzystania z różnych przywilejów społecznych i rozwiązań prawno-ekonomicznych²⁵.

Badania porównawcze prowadzone w Stanach Zjednoczonych wśród studentów i dorosłych wskazują, że to, co różnicuje te dwie grupy (zwłaszcza w grupach studentów) w zakresie cech osobowości, to wyższe wyniki w obszarach neurotyczności, ekstrawertyczności i otwartości na doświadczenia. Jak wskazują badacze w perspektywie kilku następnych lat wyniki te w tej samej grupie wiekowej nieco maleją, co sugerować może, że wraz z czasem ludzie łagodnieją, dojrzewają, stają się bardziej ugodowi, życzliwi i odpowiedzialni. Konfiguracje cech, które charakteryzują człowieka w kolejnych latach, kształtują się między 20 a 30 r.ż. W tym przedziale wieku – zdaniem niektórych amerykańskich psychologów²⁶ – rozpoczyna się dorosłość. Interesujące

²³ J. H. Turner, *Socjologia. Koncepcje i ich zastosowanie*, Poznań 1998, Zysk i S-ka, s. 88–89. Zdaniem E. Eriksona w wieku dorastania następuje formowanie się tożsamości w opozycji do jej zaburzeń. Podczas nawiązywania kontaktów młody człowiek może odnieść sukces komunikacyjny, który sprawi, że będzie postrzegał siebie jako osobę posiadającą konkretne cechy i umiejętności, co utrwali jego tożsamość, natomiast kiedy sukcesy są sporadyczne bądź rzadkie, świadomość jego cechować mogą duża niestabilność i chaotyczność.

²⁴ Sądzi się, że rodzina, religia, możliwość zdobycia wykształcenia rozwijają (mogą nadać) jedynie tożsamość fragmentaryczną, co przejawia się w tym, że jednostka jest tylko członkiem poszczególnych grup społecznych. Por. też J. H. Turner, *Socjologia. Koncepcje i ich zastosowanie*, tłum. E. Rożańska, Warszawa 2006, Wydawnictwo Zysk i S-ka, s. 94–95.

²⁵ Uwagi te dotyczą m.in. zróżnicowanego podejścia m.in. instytucji lub firm do korzystania z określonych praw w zakresie prawa do głosowania, zakupu napojów alkoholowych, prowadzenia samochodu czy np. ubezpieczeń komunikacyjnych (inne prawo do korzystania z ubezpieczenia jako kierowca ma osoba powyżej 25 r.ż. niż osoby poniżej tego wieku).

²⁶ Wnioski takie postawiono na podstawie wyników badań dotyczących cech osobowości (Kwestionariusz osobowości NEO), prowadzonych przez P. T. Costę Jr., i R. R. McCrae. P. T. Costa Jr, R. R. McCrae, T. A. Martin, V. E. Oryol, I. G. Senin, A. A. Rukavishnikov, Y. Shimonaka, K. Nakazato, Y. Gondo, M. Takayama, J. Allik, T. Kallasmaa,

z punktu widzenia badania cech osobowości jest przywołanie wyników analiz prowadzonych w celu poszukiwania źródeł zmian osobowości w poszczególnych stadiach oraz właściwych tym okresom mechanizmów reagowania i zachowań społecznych. Ważnym odniesieniem do powyższych rozważań może być skierowanie uwagi na wspomnianą powyżej teorię zmiany D. Levinsona i R. Gouda, a z punktu widzenia wkładu do tłumaczącej procesy rozwoju zachodzące w życiu dorosłym teorii pełnego cyklu życia człowieka próbę przywołania koncepcji E. H. Eriksona. Poglądy E. H. Eriksona zostały w pełni zaakceptowane jako wnoszące wiele wyjaśnień przydatnych w próbach poszukiwania odpowiedzi na pytania dotyczące różnych okresów życia, w szczególności jednak okresu dorastania i wczesnej dorosłości, o czym będzie mowa w kolejnych częściach opracowania.

Podstawowa zmiana w życiu osoby dorosłej to usamodzielnienie się (emocjonalne i materialne), co wiąże się z opuszczeniem domu rodzinnego, podjęciem pracy, założeniem rodziny. Wczesna dorosłość to dla większości ludzi czas pełni sił fizycznych i sprawności, kiedy podejmują najważniejsze decyzje życiowe, tworzą i dopełniają swój plan życiowy oraz ustalają priorytety. O ile we wcześniejszych fazach młody człowiek dzielił swoje wybory i decyzje z rodzicami i innymi osobami dorosłymi, w okresie dorosłości samodzielnie podejmuje odpowiedzialność za kształt, jaki nada swojemu życiu. Odpowiedzialność ta dotyczy także innych ludzi – dzieci, osób z którymi współpracuje, własnych rodziców. Osoba dorosła to najczęściej ta, która jest niezależna emocjonalnie, finansowo i społecznie. Ta niezależność związana jest z możliwością kreowania swojego otoczenia zgodnie z regułą, że zadania rozwojowe w tym okresie podzielone są na te, które dotyczą siebie – własnego rozwoju, osobistego i społecznego (w tym prozawodowego i zawodowego), i te, które dotyczą odpowiedzialności za najbliższe środowisko – dzieci, podopiecznych, współpracowników w późniejszym okresie oraz trudnych sytuacjach życiowych, a także własnych rodziców. Życiodajność tej fazy rozwojowej stanowi formę zaangażowania w życie społeczne, projektowania działań i pomocy wobec podmiotów relacji, w których funkcjonuje jednostka. To stadium rozwojowe – jak wskazuje E. H. Erikson²⁷ – którego poglądy będą omówione w dalszej

A. Realo, *Personality development from Adolescence with Adulthood: Further cross-cultural comparisons of age differences*. W: V. J. Molfese, D. Molfese (red.), *Temperament and personality development across the life span*, Hillsdale 2000, NJ: Erlbaum, s. 235–252.

²⁷ E.H. Erikson, *Identity and the life cycle*, New York–London 1994, W. W. Norton & Company; P. Szczurkiewicz, *Rozwój psychospołeczny a tożsamość*, Lublin 1998, Uni-

części rozdziału, okazuje się najważniejsze z punktu widzenia roli, jaką człowiek pełni w środowisku społecznym.

Ponadto ważna w tym okresie szansa na stworzenie prawdziwie intymnych związków (o dużym potencjale) ma swoje źródła w samym sobie. Aby zadanie to udało się zrealizować – o czym była już mowa – trzeba zadbać o stabilność swoich przekonań, otwartość na doświadczenia z innymi ludźmi, a także być świadomym swoich zasobów i potencjału oraz ograniczeń. Można powiedzieć, że sukces w relacjach intymnych z drugim człowiekiem tkwi w byciu sobą i dobrej znajomości siebie²⁸. Dlatego tak ważne jest wspieranie rozwoju młodych ludzi w trosce o podnoszenie i doskonalenie ich drogi poszukiwania i odnajdywania siebie, zachęcanie do budowania przez nich odpowiedzialności i niezależności we wszystkich możliwych wymiarach. Ten etap jest jednak swego rodzaju wynikiem kontinuum wcześniejszych okresów rozwoju, w szczególności adolescencji, ale również niezwykle ważnego okresu dzieciństwa w całym jego przebiegu. Młody człowiek, który systematycznie otrzymuje od rodziców i innych bliskich osób wiele ciepła, miłości, akceptacji, ale także mądrych oczekiwań, zasad i norm oraz wzorów do naśladowania (szczególnie w zakresie postaw, wartości i strategii radzenia sobie w różnych sytuacjach) jest lepiej wyposażony na przyszłość i ma większe zasoby własne do rozwijania, a następnie wykorzystania.

Ważną cechą rozwoju w ujęciu psychologii *life-span* jest także to, że każda zmiana zakłada potrzebę względnej równowagi zysków i strat na poziomie adaptowania się do tego, co nowe. Owe zyski i straty – zgodnie z założeniami – to inaczej wzrost i ograniczenia w tych możliwościach adaptacji, których kontinuum prowadzi do integracji osoby (i osobowości)²⁹. Takie aspekty zarówno wzrostu, jak i ograniczeń widoczne są u osób dorosłych w każdej fazie, w szczególności zaś w sytuacjach trudnych, nietypowych rozwojowo czy krytycznych. Ważnym kontekstem (tłem) ich postrzegania są warunki funkcjonowania osób będących w trudnych sytuacjach społecznych, z deficytami zdrowia i kondycji. Obszary i zakres ich potencjalnego wzrostu i ograniczenia nie są tak jasno zilustrowane, a zmiany temporalne nie zawsze idą w parze z progresywnymi zmianami w zakresie funkcjono-

wersytetu Marii Curie-Skłodowskiej; L. Witkowski, *Rozwój i tożsamość w cyklu życia, Studium koncepcji E. H. Eriksona*, Toruń 2000, Wydawnictwo WIT-GRAF.

²⁸ E. H. Erikson, *Identity and the life cycle*, cyt. wyd., s. 68.

²⁹ G. Łój, *Prawo do jakości życia starzejących się ludzi niepełnosprawnych*. W: R. Derbis (red.), *Jakość rozwoju a jakość życia*, cyt. wyd., s. 93.

wania i dojrzewania. Każdy symptom progresywnej zmiany rozwojowej jest trudny do wskazania, choć ujawnia w tym samym czasie nowe możliwości adaptacyjne. Podobnie jest z ograniczeniami adaptacji w rozwoju. Dlatego też partycypowane potencjalne oczekiwania i projekty życiowe są tak trudne do uchwycenia, zwłaszcza w perspektywie realizacji.

Poczynając od etapu stawiania się osobą dorosłą, czas ten charakteryzuje konieczność podejmowania różnych decyzji oraz poszukiwania i wyboru strategii w rozwiązywaniu ważnych spraw. Same rozwiązania i trudność ich wyboru zależą od sytuacji, w których człowiek się aktualnie znajduje, ale także od tych, które już przeżył i których pamięć ukształtowała (i wyznacza) jego sposób myślenia o przyszłości. Identyfikowane przez jednostkę podobieństwo sytuacyjne w zakresie przeżywanych zdarzeń sprawia, że utrwalają się pewne zachowania czy strategie zaradności. Sposób postrzegania własnych spraw, trudności i problemów nasuwa konieczność modyfikowania zachowań, zmiany ról, sprzyjając na ogół w ten sposób rozwojowi. Radzenie sobie z rozwiązywaniem nowych zadań wymaga kreatywności, wychodzenia poza szablony oraz granice myślenia i działania. Z tym zadaniem zwykle młodzi dorośli nie mają problemu. Związana z rozwojem indywidualnym potrzeba bycia kreatywnym – szczególnie na etapie wchodzenia w dorosłość – umacnia/rozwija zakres zachowań transgresyjnych³⁰. Jest to bowiem okres dalszego, o wiele bardziej świadomego i odpowiedzialnego eksperymentowania z rolami społecznymi, podejmowanymi w obszarach ważnych zadań rozwojowych, których treść rozwijam w dalszej części rozdziału. Nie bez powodu – jak zauważa R. Bera – młodzież zakotwiczona vs „zawieszona” pomiędzy adolescencją a dorosłością to kategoria demograficzna obejmująca osoby do 24–25 r.ż., której górną granicę wyznacza wiek właściwy dla ukończenia studiów³¹. W opracowaniach koncentrujących się na kwestiach współczesnego, społeczno-kulturowego funkcjonowania młodych ludzi, pozostających – z uwagi na eksperymentowanie z edukacją i pracą – w relacjach semiautonomicznych (z rodziną), dopuszcza się podniesienie górnej granicy wiekowej młodzieży, zwłaszcza w kontekście analiz dotyczących młodzieży akademickiej.

³⁰ J. Kozielecki, *Transgresja i kultura*, Warszawa 2007, Wydawnictwo Akademickie „Żak”; tenże, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa 2000, Wydawnictwo Akademickie „Żak”; tenże, *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*, Warszawa 2001, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

³¹ A. Skórska, *Młodzież na rynku pracy w Polsce i Unii Europejskiej*, Poznań 2004, Wydawnictwo Głównej Szkoły Bankowej, s. 31.

2.1.1. Młodzi dorośli a pojęcie czasu psychologicznego Cz. Nosal

Czas psychologiczny³² to nic innego jak perspektywna orientacja temporalna, obejmująca zarówno perspektywę przyszłości, jak i organizowanie wszelkich działań, które do niej prowadzą. W toku analiz związanych z tym zagadnieniem szczególnego wymiaru poszukiwać można w tzw. osobistej perspektywie temporalnej, związanej bezpośrednio z obrazami umysłowymi dotyczącymi antycypowanych zdarzeń. Taka reprezentacja umysłowa zawiera całe łańcuchy zdarzeń, które miały już miejsce w przeszłości i mają je aktualnie z tymi, które zaistnieją w przyszłości. Przyszłość przewidywana jest zgodnie z zasadą eksploracji tego, co dzieje się aktualnie, w połączeniu z tym, co zdarzyło się w przeszłości. Podstawowym zatem kryterium porządkowania zjawisk przeżytych i programowanych jest kryterium czasu, a także subiektywne prawdopodobieństwo wystąpienia różnych sytuacji i zdarzeń. Na tej podstawie młodzi ludzie mogą planować indywidualną perspektywę tego, co chcą, by zdarzyło się w przyszłości. Projekt, o którym mowa, jest efektem wypracowanym w obszarze planowanych zadań/celów. W obszarze podmiotowym widoczna jest przede wszystkim intencjonalność decyzji/wyboru i tworzenia wizji, jak też otwartość na to, co nieznane, a co przynosi rzeczywistość (zwana nieuchronnością czy w niektórych sytuacjach przygodnością losu³³). Projektowanie życia stwarza zatem możliwość wykorzystania tego, co pojawia się w odpowiedzi na zaistniałe czynniki wewnętrzne i zewnątrzsterowne, czynniki odpowiedzialne

³² Szerzej koncepcja czasu psychologicznego omówiona została przez Autora w pracy Cz. S. Nosal, *Czas psychologiczny: wymiary, struktura i konsekwencje*, Warszawa 2004, Wydawnictwo Instytutu PAN; por. też: tenże, *Czas jako wymiar regulacji zachowania. Problemy psychologii temporalnej*. W: J. Brzeziński, S. Kowalik (red.), *O różnych sposobach uprawiania psychologii*, Poznań 2000, Zys i Spółka, s. 106–130; Cz. S. Nosal, B. Bajcar, *Czas w umyśle stratega: perspektywa temporalna a wskaźniki zachowań strategicznych*, „Czasopismo Psychologiczne” 1999, nr V/1, s. 55–68.

³³ Przygodność losu jest kategorią używaną na ogół w wybranych obszarach pedagogiki specjalnej, w szczególności odnoszącą się do przemian w rozwoju psychofizycznym osób niepełnosprawnych (przypadkowości, indywidualności rozwoju). W sposób swoisty oddziałuje ona na życie tych osób i odzwierciedla się w ich doświadczeniach społecznych, w których niejednokrotnie widoczne są obawa bądź lęk przed zdarzeniami nieprzewidywalnymi, niezwykle trudnymi do opanowania. Szerzej na ten temat m.in.: M. Staś-Romanowska, T. Frąckiewicz, *Problem poczucia jakości życia osób niepełnosprawnych w świetle założeń psychologii personalistyczno-egzystencjalnej*. W: R. Derbis (red.), *Jakość życia. Od wykluczonych do elity*, Częstochowa 2008, Wydawnictwo im. S. Podobińskiego AJD, s. 430.

za działanie, które jest zwykle efektem zaangażowania psychicznego człowieka w jego codzienne sprawy. Pozwala to w znacznym stopniu kreować nową rzeczywistość i z pewną intencją planować przyszłość. Zaangażowanie poznawcze na ogół narasta w sytuacjach szczególnie ważnych i nowych, czyli tych, które wymagają twórczej adaptacji³⁴. Ponadto interesujące wydaje się spojrzenie wskazujące, że programy dotyczące przyszłości pełnią ważną rolę adaptacyjną w odniesieniu do teraźniejszości. Oznacza to, że człowiek – chcąc dostosować się/adaptować do konieczności zmian, które zachodzą w jego życiu i środowisku – tym bardziej potrafi w sposób permanentny tworzyć programy o wysokim statusie zaangażowania. Wymiar przedmiotowy reakcji ukierunkowanych na działanie odzwierciedla natomiast typ działalności strategicznej, a zatem takiej, która opiera się na działaniu racjonalnym, a nie pozbawionym intuicji. Projekt działania ma swoją strukturę, w której skład wchodzi: skonstruowana wizja, system działań pośrednich oraz operacje konkretne. Racjonalność takiego projektu – zdaniem M. Kuźnika³⁵ – przejawia się między innymi w: rozpoznawaniu obiektywnych stanów rzeczy i umiejętności nazywania ich; przebiegu cyklu działań zorientowanych na realizację celu (z wykorzystaniem minimalnych przynajmniej zasobów) oraz zachowaniu zasady ekonomiczności w realizacji celu. Nie bez powodu ważna jest też funkcjonalna sfera, w której Autor wyróżnia: teliczną, rozplanowanie oraz szczegółowość działania. Z całą stanowczością zauważyć można, że istotą działania strategicznego związanego z planowaniem przyszłości jest – z jednej strony – pojawienie się silnej komponenty motywacyjnej, która dodatkowo wzmacniana jest zaangażowaniem emocjonalnym, z drugiej strony w zachowaniach strategicznych nie powinno zabraknąć opracowanego programu poznawczego, który umożliwia zachowania elastyczne, dopasowane do potrzeb osoby i zarazem możliwości środowiska, szczególnie wówczas, gdy wymagana jest szybka mobilizacja, a warunki zewnętrzne nie są wystarczająco korzystne. Trzecia perspektywa odwołuje się do warstwy relacyjnej, której uwzględnienie umożliwia jednostce realizowanie własnych potrzeb przy jednoczesnym uczestniczeniu w środowisku społecznym i współkreowaniu go. K. Obuchowski³⁶ podkreśla, że aktywność

³⁴ M. Kofta, D. Doliński, *Poznawcze podejście do osobowości*. W: J. Strelau (red.), *Psychologia – podręcznik akademicki*, t. 2, Gdańsk 2000, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 561–600.

³⁵ M. Kuźnik, *Projekt własnego życia*. W: R. Derbis (red.), *Jakość życia – od wykluczonych do elity*, cyt. wyd.

³⁶ K. Obuchowski, *Adaptacja twórcza*, Warszawa 1985, Książka i Wiedza.

człowieka jest twórcza (pociąga za sobą zmiany rozwojowe) tylko wówczas, gdy równocześnie sprzyja interesom jednostki i grupy społecznej, w której ona funkcjonuje, a nawet szerzej – interesom większych grup. Rozwój projektów związanych z planowaną przyszłością umożliwia rozwój indywidualny, a także rzeczywistość społeczno-kulturową. By było to w pełni możliwe, partycypacje jutra odpowiadać powinny doświadczeniom życiowym nabywanym przez człowieka w określonych sytuacjach i warunkach społecznych, w których się realizuje, spełniając określone wymagania środowiskowe³⁷.

Sadzę, że równie ważną w tych kategoriach myślenia o rozwoju i przyszłości człowieka perspektywą jest uwzględnienie kategorii zegara społecznego³⁸. Łącząc pewne wspólne dla czasu społecznego elementy, wiąże się ona z realizacją szczególnych dla każdego wieku rozwojowego zadań życiowych. Oddziałuje na wzorzec zmian rozwojowych, określa sposób organizowania czasu i przejmowane przez jednostkę role społeczne, co nie pozostaje bez wpływu na to, jak postrzega ona siebie, i w jaki sposób kształtuje się jej psychologiczny stosunek do świata³⁹. W tym kontekście nie bez znaczenia okazują się opisywane w tym rozdziale kwestie realizowania i punktualności zadań rozwojowych, jak również kształtowania się osobowości dojrzałej, której początki mają miejsce w fazie wyłaniającej się dorosłości. Wówczas, na drodze jednoczesnego realizowania własnych potrzeb i wzrastających wymagań środowiskowych, tworzą się warunki do pełnego, odpowiedzialnego rozwoju osoby dorosłej.

2.1.2. Koncepcja rozwoju psychospołecznego E. H. Eriksona w kontekście wchodzenia w dorosłość – między późną adolescencją a wczesną dorosłością

Perspektywa wchodzenia w dorosłość w ujęciu E. H. Eriksona⁴⁰ rozważana jest – podobnie jak to ma miejsce w przypadku innych okresów życia – także w kontekście doświadczeń psychospołecznych i rozwoju *ego* jednostki⁴¹,

³⁷ Szerzej na ten temat: M. Jarymowicz, *Czy jesteśmy egoistami?* W: M. Kofta, M. Szustrowa (red.), *Złudzenia, które pozwalają żyć*, cyt. wyd., s. 91–116.

³⁸ Szerzej na ten temat: H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, Poznań 2004, Wydawnictwo Zysk i S-ka, s. 3–6; też, *Lifespan Development*, New York 1998.

³⁹ E. Czerka, *Rodzinne uwarunkowania odraczania dorosłości u młodych mężczyzn*, Kraków 2007, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 12–13.

⁴⁰ E. H. Erikson, *Tożsamość a cykl życia*, Poznań 2004, Wydawnictwo Zysk i S-ka.

⁴¹ Warto odnieść się do teorii C. Junga, Z. Freuda, a przede wszystkim E. H. Eriksona,

analizowanych w szczególności w perspektywie procesów kształtowanych na drodze uczestnictwa społecznego w cyklu życia. Warto zwrócić uwagę na fakt, że w teorii rozwoju ludzkiego życia E. H. Erikson wychodzi poza jego wąskie rozumienie, analizując je w perspektywie temporalnej, w kontekście przejścia człowieka z jednej fazy do kolejnej. Takie spojrzenie umożliwia uchwycenie wielu zmian, które mają miejsce w cyklu życia, zwłaszcza w kontekście analizowanych w tej pracy zmian w związku z wchodzeniem w dorosłość. W obliczu tak traktowanego rozwoju poszukuje się jego wyznaczników, stymulatorów i zjawisk tłumaczących szeroko rozumiane mechanizmy regulacyjne człowieka. Każdy okres rozwojowy ma zarówno swoje stymulatory, jak i potencjalne zagrożenia. Opracowana przez E. H. Eriksona zasada fazowości cyklu życia jest w pewnym sensie schematem, zgodnie z którym rozwija się jednostka, a także kluczem do tłumaczenia szczebli rozwoju dynamiki osobowości, która ma się rozwijać wraz ze stopniowym poszerzaniem poziomu uspołeczniania, sprzyjając również większej zaradności i zadowoleniu człowieka. Można zatem podkreślić, że rozwój osobowy w ujęciu epigenetycznym oznacza ciąg pozytywnych zmian, pokonywanie poszczególnych szczebli rozwoju, wzrost dynamicznej równowagi w procesach rozwoju⁴².

Centralną oś zainteresowań Autora, skoncentrowanych na rozwoju psychospołecznym człowieka w okresie całego życia⁴³, stanowi wyjaśnienie procesów formowania się tożsamości pod wpływem kształtowania się i rozwoju *ego*⁴⁴. Podstawy epigenetycznej teorii rozwoju, wychodzącej poza wąskie jego

który uznawany jest za psychologa *ego* (wraz z E. Frommem, K. Horney, D. Rapaportem i A. Freud). Wyszli oni od klasycznej teorii psychoanalitycznej i zmodyfikowali ją tak, by uwzględnić cechy, które ich zdaniem Z. Freud niesłusznie pominął.

⁴² Fazy rozwojowe nie stanowią kryterium zdrowia psychicznego lub normy rozwoju. Pozytywne elementy na szczeblu rozwojowym nie są równoznaczne z wyznaczonymi do osiągnięcia ideałami. Por. P. Szczukiewicz, *Rozwój psychospołeczny a tożsamość*, Lublin 1998, Wydawnictwo Marii Curie-Skłodowskiej, s. 24.

⁴³ Jako pierwszy ze współczesnych mu teoretyków psychoanalizy sformułował i scharakteryzował fazy rozwoju wykraczające poza dzieciństwo i dorastanie. Wyróżnił osiem etapów rozwojowych obejmujących życie człowieka od urodzenia (a nawet poczęcia) do śmierci.

⁴⁴ Z. Freud dostrzegał w człowieku przede wszystkim siłę popędów (*id*), nie wysunął nigdy hipotezy o niezależnej roli *ego*. Psychologia *ego* w ujęciu Eriksona kładzie silny akcent na *ego* jako indywidualny ośrodek organizacyjny, odpowiedzialny nie tylko za utrzymanie jedności (równowagi) psychiki w sytuacji konfliktowej, ale w głównej mierze organizujący ludzkie doświadczenie, syntezujący treść życia psychicznego, samostano-

rozumienie – w perspektywie temporalnej – stanowią ważny punkt rozważań dotyczących znaczenia doświadczeń życia codziennego i ich oddziaływania na rozwój dojrzałej osobowości. To właśnie w tych doświadczeniach jest miejsce na przeżywanie kryzysu. Dynamizm określający warunki przejścia z jednej fazy rozwoju do kolejnej⁴⁵, wymagającego zdobycia większych umiejętności i kompetencji, traktowany jest w kategoriach kryzysu rozwojowego, a w dalszej kolejności – kryzysu tożsamości. Kryzys ten – zdaniem E. H. Eriksona – określa swoisty syndrom przesilenia związanego z koniecznością i czasem ważnych decyzji oraz rozstrzygnięć życiowych w określonym kontekście rozwoju⁴⁶. Z jednej strony, jako cecha uniwersalna w życiu adolescentów, współcześnie ulega przesuwaniu się w czasie, dotykając funkcjonowania społecznego młodych dorosłych, z drugiej zaś może wystąpić w sytuacji kryzysowej, elementarnej życiowo, gdy jednostka staje przed nowym, trudnym zadaniem w warunkach egzystencjalnego wyboru. Kryzys, który jest zwykle właściwy dla danego stadium rozwojowego, w pewnych sytuacjach może okazać się przewzniętym, w innych natomiast nie tyle prowadzi do zaburzenia cyklu życia, ile wręcz jest nim bezpośrednio, obciążając przyszłe potencjalne kryzysy.

W koncepcji E. H. Eriksona kryzysy mają charakter normatywny. W opisywanej w pracy fazie intymności/stadium wczesnej dorosłości – zdaniem E. H. Eriksona – młody człowiek angażuje się w trzy rodzaje procesów organizacji: procesy organiczne (wewnętrzne), procesy na poziomie interakcji ze środowiskiem, a także organizowanie się doświadczenia wewnętrznego i zewnętrznego na poziomie indywidualnego *ego*. Ten ostatni, trzeci z wymienionych proces, jako centralny, odpowiada za rozwój jednostki, a także dalsze kształtowanie się jej indywidualności i spójności. Przygotowuje człowieka do wykorzystywania i integrowania tego, co umożliwiają wrodzone zasoby osobiste, i tego, co oferuje środowisko społeczne (społeczno-kulturowe). Pełni zatem funkcję równoważnika zachowania w sytuacji zagrożenia czy deficytów na poziomie procesów wewnętrznych lub/i procesów społecznych. Takie epigenetyczne rozumienie rozwoju podpowiada, że w okresie dora-

wiający o energii instynktów. Por. L. Witkowski, *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji E. H. Eriksona*, Toruń 1989, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, s. 100–101.

⁴⁵ Fazy rozwojowe nie stanowią kryterium zdrowia psychicznego lub normy rozwoju. Pozytywne elementy w szczeblu rozwojowym nie są równoznaczne z wyznaczonymi do osiągnięcia ideałami. Por. P. Szczukiewicz, *Rozwój psychospołeczny a tożsamość*, cyt. wyd., s. 24.

⁴⁶ E. H. Erikson, *Young and crisis*, New York–London 1968, W. W. Norton & Company.

stania i młodości, podobnie jak w okresie realizowania się w dorosłym życiu zawodowym, za ważną uznać można potrzebę bycia twórczym. Twórczość, rozumiana jako potrzeba emocjonalna i behawioralna do nadania swojemu życiu oczekiwanego wymiaru, w tym kontekście staje się jednym z warunków (kryteriów) realizującej się dorosłości.

Ponieważ większość badań empirycznych dotyczących stadiów rozwoju w ujęciu E. H. Eriksona ograniczyła się do okresu dorastania i wkraczania w dorosłość (przejścia ku dorosłości), pojmowanie sensu stadiów rozwojowych zyskało dużą popularność, zwłaszcza założenie, że orientacja na życie musi zmieniać się w określonym punkcie jego biegu. Model rozwoju psychospołecznego zaproponowany przez E. H. Eriksona ma charakter epigenetyczny, co oznacza, że nie jest wolny od konfliktów, zarówno wewnętrznych, jak i zewnętrznych, a zadaniem człowieka jest rozwiązywanie pojawiających się kryzysów w cyklu życia. Ponadto rozwiązanie każdego kryzysu zależy od tego, z jakim skutkiem zostały rozwiązane poprzednie. Aktywność i witalność, o której mówi E. H. Erikson, pozwala jednostce przezwyciężać owe konflikty tak skutecznie, że pokonując kryzys, ma ona coraz większe poczucie wewnętrznej spójności (jedności) oraz zdolności w kreowaniu swojego życia zgodnie z własnym przekonaniem aksjologicznym i normami przyjętymi przez osoby dla niego znaczące⁴⁷. W ten sposób może ona pokonywać kryzysy, osiągając nowe i ważne z perspektywy jej oczekiwań cele i zadania rozwojowe.

Prawdopodobne zatem wydaje się twierdzenie, że skutecznym przygotowaniem do integralności *ego* jest codzienne życie, w którym zapewniona jest linearna bliskość z osobami znaczącymi w całym jego cyklu – we wszystkich jego okresach – od dzieciństwa po dorosłość⁴⁸, a także sytuacje sprzyjające traktowaniu aktualnego etapu jako naturalnego czasu uczenia się, zdobywania doświadczenia, osiągania potencjalnego sukcesu (czasami też prawdopodobnej porażki). Potrzeba bycia twórczym i kierowania się w życiu aktywnością jest ważnym stymulatorem rozwoju. Na etapie wchodzenia w dorosłość, w którym

⁴⁷ E. H. Erikson, *The Life Cycle: Epigenesis of Identity*. W: H. Fitzgerald (red.), *Developmental Psychology*, New York 1979, s. 46–81, za: L. Witkowski, *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji E. H. Eriksona*, Warszawa 2000, Instytut Badań Edukacyjnych, s. 113.

⁴⁸ Zwrot „linearna bliskość” rozumiem jako bliskość fizyczną i emocjonalno-społeczną, która buduje rodzaj i trwałość więzi między człowiekiem (dzieckiem) a środowiskiem osób znaczących w życiu. W szczególności więź ta jest ważna do zbudowania w okresie wczesnego, średniego i późnego dzieciństwa, ponieważ jest to uczucie, którego podstawą są poczucie bezpieczeństwa i autentyczności w realizowaniu ewoluujących potrzeb.

konieczne jest dokonywanie wielu wyborów, w szczególności to aktywność (proaktywność) jednostki przyczynia się, a czasami nawet decyduje o szansach powodzenia w realizacji indywidualnych celów i oczekiwań. Odwołując się do próby interpretacji prezentowanych elementów tej teorii, można zauważyć, że na każdym etapie życia istnieje możliwość zrekompensowania i poprawy jakości życia. W próbach społecznych egzemplifikacji większość badań empirycznych wykorzystujących koncepcję stadiów rozwojowych E. H. Eriksona ogranicza się do okresu dorastania i wczesnej dorosłości (przejścia ku dorosłości). Z pewną, właściwą analizom psychologicznym i społecznym częstotliwością prowadzone były także badania w grupach osób w średnim i starszym wieku, głównie z uwagi na zmieniającą się miarę własnego życia w kategoriach czasu, który pozostał, niż tego, który został już przeżyty. Z tej perspektywy badawczej oczywiste jest przyjęcie, że orientacja na życie zmienia się w danym jego momencie. W tym kontekście w latach pięćdziesiątych popularność zyskała także idea badania „krzywej życia”, obejmującego okresy wzrostu, a także utrzymywania się na poziomie constans lub spadku pewnych cech, obszarów zachowań, ocen i miar zadowolenia z własnego życia, odzwierciedlających poczucie jego jakości.

Pomimo że – jak wcześniej wspomniałam – w koncepcji E. H. Eriksona kryzys wpisany jest w fazę adolescencji, na skutek opisywanych wcześniej zjawisk kulturowych, takich jak przesunięcie socjalizacyjne i wydłużenie się procesu dochodzenia do dorosłości/stawania się dorosłym, można opisywać go w powiązaniu z okresem wyłaniającej się dorosłości ze wszystkimi jego psychospołecznymi konsekwencjami. Kryzys tożsamości, uznawany za swego rodzaju symbol zwrotny, przełomowy moment, traktowany często – w ujęciu Eriksonowskim – jako szansa rozwojowa, obecny jest także w dalszych fazach życia, w szczególności ze względu na opisywaną już w tym opracowaniu niestabilność, pojawiającą się trudność budowania trwałych relacji intymnych oraz trudności w poszukiwaniu własnych perspektyw na życie. Jeśli się tę szansę wykorzysta (tzn. pokona ów kryzys), dorosłe życie toczy się na poziomie „poza tożsamością”. Obraz kryzysu tożsamości może być bardzo różnorodny. Jednym z wymiarów owego kryzysu – nie tylko w okresie adolescencji, ale także w okresie wczesnej/wyłaniającej się dorosłości – może być brak zdolności podejmowania konstruktywnych decyzji zawodowych, dostrzegania szans życiowych, realizowania planów i zamierzeń. Uruchamia się zatem w obszarze planów i perspektyw życiowych. Nieprawidłowe rozwiązanie kryzysu tożsamościowego powoduje, że jednostka doświadczać

może wzrastającego poczucia izolacji, dezintegracji poczucia wewnętrznej ciągłości i spójności, braku wiary w możliwość własnych osiągnięć czy zaburzenia perspektyw życiowych. Wątkiem rodzącym pewne niepokoje w aspekcie rozwoju psychospołecznego jednostki jest również ryzyko wystąpienia zjawiska „rozproszenia czy dyfuzji tożsamości”⁴⁹ na skutek „rozproszenia ról”, które młody człowiek pełni w społeczeństwie (danej społeczności)⁵⁰. Procesy obecne w fazie przechodzenia z adolescencji do dorosłości mają bowiem swoje kontinuum w kolejnych fazach życia. Z tej perspektywy nie bez znaczenia jest to, co dzieje się w tych ważnych obszarach bycia i odczuwania w fazie wchodzenia w dorosłość. Okres ten ma indywidualny przebieg, realizuje się z ukierunkowaniem na pokonywanie trudności adaptacyjnych, afiliacyjnych i realizowanie poszczególnych, wspomnianych zadań rozwojowych w każdej fazie życia. Ważnymi zadaniami rozwojowymi tego okresu są: wpisana w sposób permanentny w tę fazę intymność, edukacja oraz praca.

Intymność w koncepcji rozwoju E. H. Eriksona traktowana jest jako podstawowe zadanie rozwojowe człowieka w tej fazie życia. Poprzednie fazy rozwoju skoncentrowane były wokół dojrzewania *ego*, w szczególności wokół budowania tożsamości. Jest to pierwsza spośród faz dorosłości ukierunkowana na przekraczanie własnej tożsamości (własnego „Ja”), by – zachowując jednocześnie własną odrębność – odnaleźć się w tożsamości drugiego człowieka. Faza ta oznacza też potencjalnie udaną próbę bliskości dzięki witalnej sile dojrzewającej w uczuciach do drugiej osoby. Ta perspektywa umożliwia postrzeganie siebie i swojej przyszłości w kontekście „drugiego”, liczenie się z nim, wzajemność, troskę i gotowość współodczuwania w różnych sytuacjach społecznych. Zdaniem autora opisywanej koncepcji miłość, która pojawia się w tej fazie, ma charakter selektywny, związany z wybiórczością jej obiektu. Ważne są tylko te układy, które wpasowują się w wewnętrzny układ odniesienia. Intymność jest zdolnością jednostki do wchodzenia w bliskie relacje z ludźmi nie tylko płci przeciwnej, ale także z każdą bliską osobą, a nawet (a może przede wszystkim) samym sobą⁵¹. E. H. Erikson zwraca

⁴⁹ Dyfuzja tożsamości oznacza utratę pewnej relatywnie trwałej formuły „syntezy *ego*”, wywołującej konsekwencje m.in. w kontaktach z Innymi. Szerzej na ten temat: J. Nikitorowicz, *Pogranicze – Tożsamość – Edukacja międzykulturowa*, Białystok 1995, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, s. 74.

⁵⁰ Por. L. Witkowski, *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji E. H. Eriksona*, cyt. wyd., s. 60–61.

⁵¹ E. H. Erikson, *Identity and the life cycle*, cyt. wyd., s. 101–102.

uwagę na szczególnie bliski związek między relacją do siebie i relacją z innymi ludźmi. Bez kontaktu z samym sobą i poczuciem własnej tożsamości nie można stworzyć bliskiego, intymnego związku z drugą osobą.

Jak już wspomniałam, ta faza dorosłości ma swoje umiejscowienie w intymności. Swoistą dymensją tego okresu jest zatem izolacja – brak zdolności do znalezienia szans dla własnej tożsamości poprzez dzielenie jej w intymnej relacji z drugim człowiekiem. Dzieje się tak wówczas, gdy jednostka nie rozwiązała kryzysu właściwego dla etapu adolescencji bądź rozwiązanie to nie jest dla niej optymalne. Osoba o niespójnej, słabo zintegrowanej tożsamości unika bliskich emocjonalnie relacji, ponieważ jest pełna lęku i niepewności, czy otrzyma to, czego potrzebuje. Paradoks ten prowadzić może do stereotypowych, płytkich kontaktów albo też gorączkowych prób poszukiwania uczucia lub innej relacji intymnej, co często wiedzie ją do wyboru nieodpowiednich partnerów⁵². Kryteria intymnego związku interpersonalnego nie są jednoznaczne, nie zostały także wyróżnione przez samego E. H. Eriksona. Wskaźnikiem zdolności młodego człowieka do budowania intymnej relacji z drugą osobą jest wzajemny wybór. Ta bliskość i wzajemność z drugą osobą – zdaniem A. Dylak – wyraża się w pewnej odrębności w stosunku do innych osób⁵³. Powstają tu przepuszczalne granice zatoczone wokół związku o nowej jakości – związku wyrażającym się w *My*. W takim związku ważne jest to, w jaki sposób przejawiają się emocjonalne relacje przyczyniające się do rozwoju owej bliskości. Cechy te to: zaangażowanie, akceptacja, wzajemna troska o partnera. Zaangażowanie określa czas poświęcony związkowi; jest efektem osobistej zgody na obustronne związanie się z kimś. Akceptacja jest z kolei warunkiem koniecznym, by przyjąć drugą osobę – jakże często tak różną od nas – w granice swojego intymnego świata. Akceptacja ta tworzy atmosferę bezpieczeństwa, sprzyjającą ochronie wzajemnej, często też podnoszeniu wartości i samooceny partnera, co jest przejawem troski o niego. Inne przejawy troski ilustrują formy zainteresowania jego sprawami i manifestują się czynnym wspieraniem partnera w trudnych momentach życiowych. W koncepcji tej niezwykle istotna jest wzajemność wszystkich trzech warunków bliskości i dbałość o dwa *ego*. Brak obustronnego zaangażowania utrudnia, a nawet uniemożliwia utworzenie się związku. Relacja ta staje się

⁵² Tamże, s. 134.

⁵³ A. Dylak, *Związki intymne a tożsamość psychospołeczna w okresie dorosłości*. W: A. Brzezińska, K. Appelt, J. Wojciechowska (red.), *Szanse i zagrożenia rozwoju w okresie dorosłości*, Poznań 2002, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, s. 88–89.

raczej fikcyjnym wytworem jednego z partnerów, w którym brak akceptacji u jednego z partnerów może doprowadzić do załamania się samooceny drugiej osoby, do znacznego osłabienia intymności bądź rozpadu związku⁵⁴. Dodatkowymi cechami, które współtworzą dojrzałość związku, są możliwość własnego rozwoju osobistego każdego z partnerów oraz ich gotowość do częściowej rezygnacji z siebie na rzecz związku z drugą osobą. Zdolność do poświęceń – zdaniem autora – możliwa jest dopiero na poziomie dojrzałej tożsamości, w której osoba może zbliżyć się do tożsamości Innego bez lęku o utratę własnej tożsamości. Zagrożeniem dla intymnego związku jest zarówno sytuacja, gdy jedna lub obie osoby poświęcają się wyłącznie na rzecz drugiego człowieka, jak i sytuacja, gdy każdy z partnerów nastawiony jest wyłącznie na samorealizację.

Autor koncepcji rozwoju psychospołecznego podkreśla, że intymność inicjuje trwałe wykraczanie poza indywidualne „Ja”. W praktyce powinno to oznaczać permanentne ubogacanie wartością drugiego człowieka. Dzięki owej bliskości człowiek dopuszcza do siebie nowe elementy, które charakteryzują drugą osobę (jej opinie, poglądy, wartości) i tym samym – w sposób świadomy i nieświadomy – asymiluje je w swoją strukturę „Ja”. Autor teorii pisze, że ludzie nie są gotowi być w związku, jeśli nie są gotowi odnaleźć się poprzez częściową utratę siebie⁵⁵. W okresie wczesnej dorosłości, gdy jednostka jest pewna swoich osobowościowych potencjałów oraz ich wysokiej jakości, a także ma ukształtowane poczucie tożsamości, możliwe jest poszukiwanie siebie z uwzględnieniem nowych ról w relacji z drugim człowiekiem, potencjalnie dojrzały wybór obiektu uczuć i autentyczne zaangażowanie się w bliską relację z drugą osobą⁵⁶.

Na uwagę zasługuje fakt, że tożsamość jednostki, choć jest owocem okresu dorastania, kształtuje się nadal poza tą fazą. Wraz z okresem dorastania/adolescencji proces ten nabiera indywidualnego charakteru. Tym, co jest niezwykle ważne z punktu widzenia konstytuowania się tożsamości dojrzałej, jest przyzwolenie osób dorosłych (rodziców, opiekunów) na poszukiwanie i potwierdzanie przez dziecko w poprzednich fazach rozwoju przyjętej, a następnie zmodyfikowanej tożsamości. Dzieje się to w okresie moratorium, które w sposób szczególnie wyraźny rysuje się w adolescencji, jednak w okresie późniejszym – wczesnej dorosłości – także obserwujemy wiele jego współczesnych

⁵⁴ J. Willi, *Związek dwojga*, Bydgoszcz 1996, Jacek Santorski & CO – Wydawnictwo.

⁵⁵ E. H. Erikson, *Identity and the life cycle*, cyt. wyd, s. 641.

⁵⁶ L. Witkowski, *Rozwój i tożsamość w cyklu życia*, cyt. wyd., s. 150.

przejawów. W nawiązaniu do tego wątku można zadać nawet pytanie o to, czy okres wyłaniającej się dorosłości jest rodzajem takiego moratorium. Czy prawdą jest, że współczesna, szeroko rozumiana kultura daje przyzwolenie na permanentne odraczanie różnych decyzji i dalekich w skutkach wyborów? Próbą odpowiedzi na to pytanie jest omówienie koncepcji *stającej się dorosłości* J. J. Arnetta.

Ponadto warto zauważyć, że na kanwie realizowanych zadań rozwojowych tego okresu realizuje się jeszcze jedno szczególnie ważne zadanie na etapie przejścia z adolescencji do dorosłości – kształtowanie się tożsamości człowieka.

2.1.3. Młodzi dorośli – pomiędzy adolescencją a dorosłością – cechy dystynktywne *stającej się dorosłości* J. J. Arnetta

W rozważaniach podjętych w tej pracy interesuje mnie indywidualny kontekst kształtowania się tożsamości młodych ludzi na etapie wchodzenia w dorosłość. *Stająca się dorosłość* jest – zdaniem J. J. Arnetta⁵⁷ – najmniej ustrukturyzowanym i jednocześnie kluczowym okresem kształtowania się tożsamości, a wyróżnione cechy dystynktywne nie mają uniwersalnego charakteru. Są jednak najbardziej charakterystyczne dla tego okresu i dotyczą większości osób w tym wieku. Wprowadzenie w okres wczesnej dorosłości z pokazaniem jej specyfiki poprzez kategorię teoretyczną, jaką jest *stająca się/wyłaniająca się dorosłość* wymaga nakreślenia kilku uwarunkowań.

Model wchodzenia w dorosłość (i stawania się osobą dorosłą) jest elementem i zarazem konsekwencją modelu socjalizacji, jaki funkcjonuje w określonym społeczeństwie. Podążając za tą myślą, warto przywołać koncepcję szerokiej socjalizacji, którą posługuje się J. J. Arnett. Jego zdaniem najważniejsza w procesie konstytuowania się osobowości dojrzałej jest zmiana roli społecznej – z zależnej i podporządkowanej w niezależną i samostanowiącą. Nie jest tu ważny i policzalny czas przewidziany na efekt owej zmiany. Liczą się natomiast skuteczność przemiany ról oraz stopniowe zmiany w sferze poznawczej, emocjonalnej i społeczno-behawioralnej widoczne w zakresie umiejętności podejmowania samodzielnych decyzji, dotyczących w szczegól-

⁵⁷ J. J. Arnett, *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*, Oxford 2004, Oxford University Press; tenże, *Emerging Adulthood. A theory of development from the late teens through the twenties*, „American Psychologist” 2000, vol. 55.

ności niezależności finansowej i mieszkaniowej. Dbałość o poczucie szczęścia, sprawowanie kontroli nad sobą i swoim życiem oraz odpowiedzialność to miary dojrzałości emocjonalnej. W kulturze społeczeństw potradycyjnych i informacyjnych, promujących model socjalizacji szerokiej, młody człowiek zachęcany jest do niezależności i kreowania indywidualnej ścieżki rozwoju. Ważnym jego zadaniem jest nauka ekspresyjnego wyrażania siebie oraz dążenie do realizacji swoich planów i oczekiwań. Szerokie spektrum różnic indywidualnych pomiędzy ludźmi sprawia, że na ten okres przypada wiele promowanych przez społeczeństwo akcentów związanych ze stawaniem się osobą dorosłą. Szeroką i niczym nieskrępowaną drogę w tych indywidualnych wyborach dostrzegają młodzi ludzie zamieszkujący duże aglomeracje, funkcjonujący w środowiskach ludzi dobrze wykształconych, o szerokim światopoglądzie i społecznej akceptacji. Takie zbiorowości dają wiele praw do wewnętrznej wolności w zakresie norm, oczekiwań i realizacji pragnień jednostki. Wskazują na to zarówno liczne wyniki badań społecznych, jak i obserwacje życia codziennego prowadzone w społeczeństwach europejskich, także w Polsce⁵⁸. Środowiska ludzi wykształconych częściej okazują się bardziej tolerancyjne i otwarte na prawa wolności osobistej obywateli, wykazują bardziej elastyczną postawę wobec grup mniejszości⁵⁹, stoją na straży równości płci i są bardziej tolerancyjne w kwestiach seksualnej obyczajowości. Wydaje się, że jest to jeden z ważnych kontekstów stanowiących tło rozważań o warunkach społecznych, w jakich dojrzewa i staje się dorosłe młode pokolenie. Młodzi ludzie projektują swoje życie przynajmniej na dwa sposoby: w przyzwoleniu oraz w odpowiedzi na jego braki. Temu procesowi dojrzewania towarzyszą wspomniane zmiany mentalne, których epicentrum jest antycypowanie konsekwencji własnych działań, świadome planowanie przyszłości oraz szeroko rozumiane uniezależnienie swoich decyzji od rodziców i innych dorosłych. Dojrzałość, którą zdobywają młodzi dorośli i której poziom podnoszą, oznacza etapowe, świadome i konsekwentne planowanie autonomii w osiąganiu swojego sukcesu i szczęścia. Poziom umiejętności

⁵⁸ B. Szacka, *Wprowadzenie do socjologii*, Warszawa 2003, Oficyna Naukowa.

⁵⁹ Por. m.in. J. Suchodolska, *Postawy młodzieży wobec Innego*. W: T. Lewowicki, B. Chojnacka-Synaszkó, Ł. Kwadrans, J. Suchodolska, *Sfery życia duchowego dzieci i młodzieży – studium z pogranicza polsko-czeskiego*, t. 3, *Spostrzeganie wyznaczników tożsamości i postawy wobec Innych*, Toruń 2017, Wydawnictwo Adam Marszałek (w druku). Takie postawy wobec mniejszości potwierdzają także wyniki badań CBOS-u, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2014/K_149_14.PDF.

w tym zakresie mierzony jest poczuciem subiektywnym człowieka w fazie, w której aktualnie się on znajduje.

W badaniach amerykańskich prowadzonych wśród osób zdrowych i sprawnych okres ten ujawnia się w kategoriach holistycznych – jako pozytywny i dynamiczny, pełen pokus i okazji do rozwoju osobistego; okres obfitujący w odkrywanie nowych szans, możliwości, przyjemności i pasji. Jest to czas zdeterminowany na cele i wartości wewnętrzne – osobiste oraz materialne. Niektórzy badacze⁶⁰ są zdania, że procesy te rozciągają się nie tylko na etap wczesnej dorosłości, ale także na wszystkie pozostałe fazy bycia dorosłym. Dlatego w niektórych środowiskach naukowych neguje się zasadność definiowania wyróżnionej przez J. J. Arnetta fazy *wyłaniającej się dorosłości* jako wyjątkowej i odosobnionej z powodu dążenia do autonomii i realizowania jej w kontekście ogólnego rozwoju. Zwracają one uwagę na fakt, że bardzo autonomiczne cele osobiste (związane z intymnością i finansami) są jednakowo aktualne w kolejnych fazach i jako takie wypełniają ścieżki rozwoju w cyklu całego dorosłego życia – od etapu stawiania się dorosłym po etap pełnej integracji osobowej i społecznej u progu późnej dorosłości. Jednak biorąc pod uwagę społeczno-kulturowe i mentalne uwarunkowania kształtujących się postaw w kierunku partycypowanej przyszłości, zauważa się, że właśnie rozwój oraz ochrona intymności i autonomii finansowej stanowią główny przedmiot troski dorosłych na etapie wchodzenia w dorosłość. Sprawa to, że etap *stającej się/wyłaniającej się dorosłości* może być traktowany jako specyficzna odpowiedź na czasy współczesne.

Zgodnie z koncepcją J. J. Arnetta w okresie *stającej się dorosłości* wyróżnić można zatem pięć cech dystynktywnych opisujących ten okres rozwojowy. Na etapie *stającej się dorosłości* są nimi: niestabilność (brak stabilności), koncentracja na sobie (zainteresowanie sobą), poczucie bycia pomiędzy („zawieszenia”), poczucie posiadania wielu możliwości oraz eksplorowanie (poszukiwanie) tożsamości. Kształtowanie się tożsamości, rozumiane jako ważne zadanie wskazane przez J. J. Arnetta, traktuję procesualnie, podobnie jak ma to miejsce w koncepcji kształtowania się tożsamości E. H. Eriksona.

⁶⁰ Warto wśród nich wymienić m.in. D. Hartmanna i T. Swartza. Por. D. Hartmann, T. Swartz, *The new adulthood? The transmission to adulthood the perspective of transitioning Young adults*, “Constructing Adulthood: Agency and Subjectivity in Adolescence and Adulthood Advances in Life Course Research” 2007, t. 11, 253–286; <https://thesocietypages.org/files/2013/03/The-New-Adulthood-The-Transition-to-Adulthood-from-the-Perspective-of-Transitioning-Young-Adults-1.pdf>.

Tożsamość osiągnana jest w procesie, podobnie jak – w procesie wielu zmian, refleksji nad nimi i ich znaczeniem w życiu – jednostka wchodzi w stan dorosłości. Na etapie wchodzenia w dorosłość młodzi ludzie poddani są próbom eksperymentowania w różnych rolach i ważnych dla nich zadaniach rozwojowych. Kształtowanie się tożsamości to długotrwały proces, w którym ostateczny obraz zależy od samej jednostki, przebiegu jej życia, napotykaných przeszkód oraz umiejętności ich pokonywania, ale także i ludzi, środowisk oraz warunków, jakie mają miejsce w życiu młodych ludzi, na których kształt i spektrum nie mają oni wpływu. To, jakimi zasobami, mechanizmami obronnymi, a także strategiami zaradności dysponuje młody człowiek, sytuuje go w określonym miejscu i czasie, wskazując albo szansę na ciąg progresywnych zmian, albo też ryzyko niepowodzeń. Wejście w dorosłość następuje wraz z pomyślnie rozwiązaniem przez osobę kryzysem tożsamości. Warto w tym miejscu dodać, że duże znaczenie przypisuje się temu, w jaki sposób młodzi ludzie są przygotowani do samodzielności w radzeniu sobie z trudnościami. Powszechnie zakłada się, że jeśli mają dobry start i dobre wzorce wokół siebie, to poradzą sobie z kryzysem. Osobiste scenariusze życiowe stanowią przykład uruchamiania w różnym stopniu swojej aktywności, zasobów, wykorzystania zasobów środowiska i wsparcia społecznego. Indywidualna droga kształtowania się tożsamości młodych dorosłych usłana jest niepewnością wyborów z powodu oferowanej wielości bodźców, wartości, owoców i wynalazków współczesnej kultury przy jednoczesnym osłabieniu, a nawet braku drogowskazów, jak również autorytetów w ważnych obszarach życia społecznego i edukacji. Sytuacja ta sprzyja odraczaniu gotowości, przesuwaniu się moratorium psychospołecznego, które aktualnie bardziej niż kiedykolwiek wcześniej dookreśla charakter dojrzewania młodych ludzi do dorosłości. Opisywane kilkanaście lat temu moratorium, jako okres ochronny/faza chroniąca adolescentów przed ryzykiem przedwczesnego dokonywania wyborów przy jednoczesnym braku gotowości społecznej w zakresie podejmowania różnych decyzji, dziś odnosi się znacznie bardziej do grupy młodych ludzi wkraczających w dorosłość. Można nawet powiedzieć, że moratorium z całą swoją specyfiką może być traktowane jako moment wydłużonego przechodzenia z adolescencji do dorosłości, przyjmującego znamiona nowej fazy w rozwoju psychospołecznym młodych ludzi. Takie ujęcie zaprezentowane zostało przez J. J. Arnetta, który wydłużającą się współcześnie fazę poadolescencyjną uznaje za nowy, odrębny okres rozwojowy i przyjmuje dla niej nazwę *stającej się dorosłości*/(*wyłaniającej się dorosłości*).

Można zauważyć, że w tym okresie niestabilność przejawia się w wielokrotnie dokonywanej zmianie planów dotyczących zarówno kształcenia i edukacji, jak i partnerów w relacjach przyjacielskich i miłosnych (romantyczno-intymnych). Trwanie w zawieszeniu – tzw. bycie pomiędzy – symbolizuje okres pomiędzy adolescencją a subiektywnie odczuwanym przez młodego człowieka, nierozpoczętym jeszcze bądź zaledwie rozpoczętym okresem dorosłości. W tym czasie odkrywa on przestrzeń dużych oczekiwań wobec siebie samego i własnej przyszłości. Okres ten to czas pozytywnego doświadczania świata i swojego w nim miejsca, który jest wolny od wiążących zobowiązań i ograniczeń dojrzałych ról społecznych⁶¹. Rosnąca samodzielność i wzrastająca autonomia (zarówno zadaniowa, jak i decyzyjna, czasami także ekonomiczna) poprzez eksperymentowanie w nowych rolach społecznych przez wielu młodych ludzi podnosi ich poczucie zadowolenia i dobrostanu życiowego. Wszystko to, co pozwala młodemu dorosłemu skupić się na sobie, sprzyja podnoszeniu poczucia własnej wartości. Koncentracja na własnych potrzebach, celach i pragnieniach jest w tej fazie najsilniejsza. W okresie stającej się dorosłości młodzi ludzie – z uwagi na duże skupienie na sobie – częściowo lub zupełnie niezależni od swoich rodziców i innych bliskich osób – mają pierwszą w życiu okazję do podjęcia niezależnych decyzji. W szczególności dotyczy to tych, którzy nie zamieszkują już z rodzicami. Koncentracja na sobie umożliwia postawienie pytań dotyczących kwestii pragnień, oczekiwań, postrzegania siebie i swojej prywatności, tym bardziej, że *stająca się dorosłość* jest przez młodych ludzi odczuwana jako okres wyjątkowy, odrębny pod względem doświadczeń. Osoby w tym okresie (18/19–25 r.ż.) nie uważają się już za dorastających, ale również nie czują się jeszcze w pełni dorosłymi. Deklarują częściowo odczuwaną dorosłość, w wymiarze subiektywnym, w stanie „pomiędzy” adolescencją a dorosłością. Na podstawie analizy uwarunkowania pogranicznego „bycia pomiędzy” wydawać się może, że stan ten jest wynikiem braku stabilizacji życiowej, tzn. braku stałego partnera/związku, rodziny, domu czy pracy. Jednak „w badaniach nad subiektywnymi koncepcjami wejścia w dorosłość zmienne te uznawane są przez młodych za mało znaczące wyznaczniki statusu osoby dorosłej”⁶². Najważniejszymi wyznacznikami wskazywanymi przez badanych młodych dorosłych okazują się takie właściwości, jak: podejmowanie odpo-

⁶¹ W. Zagórska, M. Jelińska, M. Surma, A. Lipska, *Wydłużająca się droga do dorosłości*, Warszawa 2012, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, s. 75.

⁶² Tamże, s. 50.

wiedzialności za siebie, samodzielne podejmowanie decyzji oraz niezależność finansowa⁶³. Doświadczenie tych cech jest dla nich sygnałem, że ich status zmienia się z zależnego w niezależny, a wraz z nim odczuwają oni, że wchodzi w dorosłość i rozwój ten ma charakter nienormatywny. Koncentracja na takich zadaniach w życiu codziennym daje poczucie wielu możliwości. W stającej się dorosłości najsilniej ze wszystkich etapów odczuwają oni swoją siłę i decyzyjność. Mogą eksplorować swoją przyszłość i nadawać jej kształt, zwłaszcza w takich obszarach, jak: miłość, praca i światopogląd. Takie eksperymentowanie umożliwia przemyślenia i odpowiedź na najważniejsze pytanie u progu dorosłego życia: kim jestem i czego chcę dla siebie? Koncentracja na sobie to, zdaniem J. J. Arnetta, najważniejsze zadanie do zrealizowania wokół ważnych pytań, jakie powinien postawić sobie każdy człowiek w toku kształtowania i rozpoznawania własnej tożsamości⁶⁴. Faza ta – z uwagi na indywidualne doświadczenia jednostki – bywa jednak mocno zróżnicowana. Część młodych dorosłych może bowiem doświadczać problemów o podłożu psychologicznym lub zdrowotnym (somatycznym, psychicznym). Zresztą jak wynika z badań prowadzonych na tej grupie osób, *stająca się dorosłość* nie oznacza doświadczenia wyłącznie pozytywnego. Zaproponowane przez J. J. Arnetta cechy *stającej się dorosłości* pojawiają się w konsekwencji przeobrażeń społeczno-ekonomicznych, trudnych dla obecnego pokolenia młodych dorosłych. Zdaniem niektórych badaczy nie zawsze „powinny być postrzegane jako źródło dobrostanu czy pozytywne zjawisko rozwojowe”⁶⁵. W szczególności uwaga ta dotyczy procesu eksplorowania tożsamości, który koncentruje się w tym czasie na wspomnianych już obszarach: miłości/bliskości, pracy i budowaniu światopoglądu.

Wchodzenie w dorosłość zależy zatem w dużym stopniu nie tylko od szczególnie istotnego obszaru indywidualnych doświadczeń, ale również od czynników socjalizacyjnych i kulturowych zachodzących w rodzinie i środowisku społecznym. Nie tylko cele, ale także wybory i decyzje życiowe młodych dorosłych nadal pozostają uzależnione od czynników strukturalnych i systemów działających w rodzinie. Rodzice, permanentnie i całościowo

⁶³ J. J. Arnett, *Young people's conception of the transition to adulthood*, „Young and Society” 1997/29, s. 1–23.

⁶⁴ Tenże, *Emerging adulthood in Europe: a response to Bynner*, „Journal of Youth Studies” 2006, vol. 9 (1), s. 111–123.

⁶⁵ W. Zagórska, M. Jelińska, M. Surma, A. Lipska, *Wydłużająca się droga do dorosłości*, cyt. wyd., s. 75.

dbający o autonomiczny rozwój swoich dzieci, rozpoczynający tę pracę od wczesnych etapów rozwoju, szanując – szczególnie na etapie latencji i adolescencji – potrzebę jego podmiotowości, rozwijanie poczucia sprawstwa i odpowiedzialności za siebie, są dla niego źródłem wsparcia i pomocy. Jeśli uczą swoje dorastające dziecko samodzielności w podejmowaniu decyzji i konsekwentnego konfrontowania go z tym, co weryfikuje życie, uświadamiając jemu samemu poczucie potrzeby pracy nad sobą. Uczą także odpowiedzialności za swoje wybory. Takim młodym dorosłym żyje się łatwiej, nie muszą korzystać z pomocy (często mało wydolnych) instytucji opieki i pomocy. Można powiedzieć, że w takich rodzinach zapewnione jest bezpieczeństwo i dynamika rozwoju. Oznacza to, że zarówno dzieci, jak ich rodzice są podmiotami w relacjach i tworzą obraz życia rodzinnego o charakterze interakcyjnym. Interakcyjność, życie w symbiozie, partnerskość w relacjach wydają się pożądanym efektem takiego funkcjonowania. Jednak zdaniem J. J. Arnetta wynikająca z nazbyt partnerskiego charakteru relacja między rodzicami i dziećmi w niektórych przypadkach (zwłaszcza związanych z opisywaną w rozdziale pierwszym tej pracy nadopiekuńczością ze strony rodziców) prowadzić może do trudności w autonomicznym podejmowaniu ról społecznych na etapie wchodzenia w dorosłość. Z pewnością – jak wskazują wyniki analiz psychologicznych⁶⁶ – stwierdzenie prawdziwości tego założenia wymaga weryfikacji w perspektywie badań nad dynamiką psychospołeczną i kulturową w ujęciu systemowym, jednak wstępne analizy tych kwestii dostarczają takich argumentów. To zatem, jaki jest charakter oraz dynamika relacji między rodzicami i dzieckiem w rodzinie w sposób istotny odzwierciedla się w sposobie myślenia i działania w przyszłości przez młodych dorosłych.

Warto w tym miejscu zauważyć, że apogeum zmienności miejsca zamieszkania, bycia zależnym od rodziny (rodziców), bycia w związku czy projektowania swojego życia rodzinnego przypada na okres 20 r.ż. z medianą ok. 25 r.ż. Zdaniem J. J. Arnetta nie ma to jednak żadnego związku z poczuciem dojrzałości⁶⁷. Semiautonomia (na poziomie relacji, a czasami także w płaszczyźnie wyborów życiowych) jest okresem przedłużonej eksploracji tożsamości z okresu adolescencji. Procesowi tej eksploracji indywidualnej towarzyszy także eksploracja środowiska. Ze względu na wspomniany brak w tej fazie życia jakich-

⁶⁶ Tamże, s. 108.

⁶⁷ J. J. Arnett, *Emerging Adulthood. A theory of development from the late teens through the twenties*. „American Psychologist” 2000, vol. 55, nr 5, s. 469–480.

kolwiek uwarunkowań normatywnych pytania o własną tożsamość, podobnie jak o dojrzałość, okazują się niezwykle trudne. Nienormatywność stylu życia, charakterystyczna początkowo dla krajów Europy Zachodniej i USA, obecnie jest także cechą charakterystyczną młodych Polaków⁶⁸. Z uwagi jednak na jednoczesną aktualność tych pytań w procesie wchodzenia w dorosłość i stawiania się osoba dorosłą ich stawianie stymulować powinno (i sędzę, że stymuluje) do poszukiwań swojego miejsca na ziemi i poszukiwania odpowiedzi na pytanie o poczucie jakości swojego życia.

W okresie *stającej się/wyłaniającej się dorosłości* poszukiwania w zakresie edukacji, pracy i relacji intymnych mają głębszy charakter. Nie chodzi o wąski i instrumentalny wymiar przygotowania się do pełnienia nowych ról. Ważniejszym zadaniem tego okresu jest próbowanie/kosztowanie różnych wersji stylu życia. W badaniach brytyjskich dotyczących wyżej opisywanych spraw⁶⁹ ukazano młodych dorosłych jako poszukujących, czyli eksplorujących w kilku ważnych obszarach: doskonałości, osobistego spełnienia, odpowiedniego partnera, odpowiedniej pracy oraz satysfakcjonującej wersji stylu życia⁷⁰.

Tak rozumiany czas *stawania się* osobą dorosłą, jako okres permanentnego dojrzwiania (dochodzenia) do dorosłości – wydaje się – zajmuje młodym ludziom więcej czasu niż w przeszłości. Jest to prawdopodobnie związane z wieloma czynnikami, które mogą opóźniać, blokować bądź ograniczać realizowanie poszczególnych zadań życiowych. Przykładem mogą być między innymi – dokonujące się często z wyboru oraz w efekcie indywidualnego planu strategicznego, a czasami z konieczności – opóźnienia w budowaniu trwałych związków czy zakładaniu rodziny. Bez względu na przyczyny tych sytuacji i zdarzeń zauważa się, że dorastanie wydaje się współcześnie trudniejsze do zrealizowania. W związku z tym powstaje pytanie również o to, jak jest naprawdę.

Koncepcja J. J. Arnetta – jak sugerują inni badacze – może odnosić się jedynie do wybranych grup osób i warunków socjokulturowych, w których żyją. Badania kanadyjskie i amerykańskie prowadzone na ten temat pozwalają zauważyć, że w wielu przypadkach dobre samopoczucie i dobrobyt podnoszą się

⁶⁸ Por. szerzej: H. Liberska, *Perspektywy temporalne młodzieży*, cyt. wyd.

⁶⁹ Mowa o badaniach Social Issues Research Centre. Szerzej: K. Fox, *Coming of age in the aBay generation. Life-shopping and the new life skills in the age of aBay*. Social Issues Research Centre, <http://www.sirc.org/publik/Yeppies.pdf>.

⁷⁰ Sprawy te opisują także W. Zagórska, M. Jelińska, M. Surma, A. Lipska, *Wydłużająca się droga do dorosłości*, cyt. wyd., s. 44.

wraz z trwaniem okresu wyłaniającej się dorosłości. Wzrasta samoocena i obniża się w tym okresie wskaźnik ryzyka zaburzeń społecznego funkcjonowania, w tym między innymi symptomów depresyjnych, a ludzie w okresie wyłaniającej się dorosłości cieszą się skupioną na sobie uwagą, wolnością od zobowiązań i ograniczeń związanych z rolami społecznymi dorosłego życia, co sprawiać może, że cieszy ich droga prowadząca do samowystarczalności. Nie wszystkie jednak grupy narodowe, społeczne czy socjokulturowe reprezentowane przez młodych dorosłych wskazują na jednakowe, pozytywne symptomy i doświadczenia życiowe w tej fazie rozwoju dorosłości. Nie dla wszystkich grup młodych dorosłych okres ten jest czasem wzrastającego optymizmu w odniesieniu do swojego życia i perspektyw na przyszłość. Badania prowadzone przez J. J. Arnetta i J. L. Tannera⁷¹ wśród osób wkraczających w dorosłość mieszkających w Danii pokazały ich obraz (autoportret) jako niezwykle optymistyczny, a czas psychologiczny jako niezwykle korzystny dla tej grupy wiekowej. Charakterystyka czasu wyłaniającej się dorosłości na podstawie badań prowadzonych przez tych Autorów wskazuje wysoki poziom doświadczanego przez nich dobrostanu. Warto jednak pamiętać, że wyniki te – aktualne dla pokolenia młodych Amerykanów i Duńczyków – nie są adekwatne i uogólnione dla młodych dorosłych innych narodowości. Grupa badanych zamieszkująca Danię nie jest próbą reprezentatywną dla wszystkich młodych Europejczyków, tym bardziej że – jak się okazuje – w Danii w wielu badaniach od lat uwidacznia się najwyższy wskaźnik odczuwanego dobrostanu i zadowolenia z życia, nawet bez względu na wiek respondentów⁷². Fakt ten wydaje się istotny, ponieważ zachęca do postawienia pytania: czy doświadczenia fazy wyłaniającej się dorosłości jednakowo pozytywnie podzielane są przez młodych ludzi w różnych zakątkach Europy (i poza nią)? Jak się okazuje, wyniki badań prowadzonych na temat odczuwanej jakości życia w innych krajach europejskich nie potwierdzają jednoznacznie tezy postawionej przez J. J. Arnetta, w której założył on, że cechą *wyłaniającej się dorosłości* jest wzrastające poczucie dobrostanu. Analiza wyników badań prowadzonych na ten temat we wszystkich krajach Euro-

⁷¹ J. J. Arnett, J. L. Tanner, *In defense of emerging adulthood as a life stage: rejoinder to Kloep's and Hendry's chapters 4 and 5*. W: J. J. Arnett, M. Kloep, L. B. Hendry, J. L. Tanner (red.), *Debating emerging adulthood: stage or process*, New York 2011, Oxford University Press, s. 121–134.

⁷² M. Kloep, L. B. Hendry, *Rejoinder to chapter 2 and 3: critical comments on Arnett's and Tanner's approach*. W: J. J. Arnett, M. Kloep, L. B. Hendry, J. L. Tanner (red.), *Debating emerging adulthood: stage or process*, New York 2011, Oxford University Press, s. 107–120.

py wskazuje, że „mniej niż jeden młody Europejczyk na pięciu mieszkańców Starego Kontynentu z optymizmem ocenia przyszłość pokolenia osiągnącego dorosłość, natomiast 2/3 Europejczyków twierdzi, że życie kolejnych pokoleń, w tym ich własne, będzie trudniejsze niż dotychczas”⁷³. Ten – jak się wydaje – dość sceptyczny pogląd na życie w sposób dość wyraźny uwidacznia się w krajach uchodzących za wysoko rozwinięte i uprzemysłowione. Należą do nich: Niemcy, Szwecja i Francja. Utrzymująca się zmienność poziomu optymizmu wobec własnej przyszłości w poszczególnych krajach jest związana nie z wiekiem, ale raczej z regionem (obszarem) zamieszkania. Większe różnice w zakresie odczuwanego optymizmu i partycypowanego standardu życia w niedalekiej przyszłości notuje się zatem wśród obywateli różnych społeczeństw, co zresztą wydaje się dość oczywiste. Podobne różnice rysują się od 20% na Węgrzech, w Austrii, Belgii, Bułgarii i wspomnianych już Niemczech do 50% w Estonii i Wielkiej Brytanii⁷⁴. Z tego też względu widziana przez J. J. Arnetta – jako niezwykle optymistyczna – wizja życia w szczególności odzwierciedla odczucia młodych Amerykanów i Duńczyków. Zdaniem M. Kloepa i J. L. Hendry’ego, poszukując bardziej obiektywnych i uniwersalnych wskaźników poczucia towarzyszącego młodym dorosłym na etapie, *wyłaniającej się dorosłości*, warto by odwołać się do badań obejmujących swoim zasięgiem szerszą – reprezentatywną – próbę młodych ludzi w skali europejskiej.

Tym, co – zdaniem J. J. Arnetta – charakteryzuje grupę młodych ludzi w fazie *stającej się/(wyłaniającej się) dorosłości*, jest odczuwana potrzeba stworzenia własnego, bardziej dojrzałego niż dotąd przekonania o świecie. Jednocześnie temu przekonaniu światopoglądowemu towarzyszy negatywna na ogół ocena kondycji tego świata, nierzadko także z pesymistycznie postrzeganą najbliższą przyszłością. Bez względu na strefę kulturową – zarówno w Europie, jak i w Stanach Zjednoczonych, jak wskazuje J. J. Arnett⁷⁵ – w sposób szczególny uwaga ta dotyczy oceny przyszłości w kategoriach braku finansowej niezależności. Jest to bowiem zdaniem wszystkich mło-

⁷³ Na wyniki wspomnianych badań powołują się m.in.: W. Zagórska, M. Jelińska, M. Surma, A. Lipska, *Wydłużająca się droga do dorosłości*, cyt. wyd., s. 83, za: M. Kloep, L. B. Hendry, *Rejoinder to chapter 2 and 3: critical comments on Arnett's and Tanner's approach*. W: J. J. Arnett, M. Kloep, L. B. Hendry, J. L. Tanner (red.), *Debating emerging adulthood: stage or process*, New York 2011, Oxford University Press, s. 107–120.

⁷⁴ W. Zagórska, M. Jelińska, M. Surma, A. Lipska, *Wydłużająca się droga do dorosłości*, cyt. wyd., s. 83.

⁷⁵ J. J. Arnett, *Emerging adulthood. A theory of development from the late teens through the twenties*, „American Psychologist” 2000, vol. 55 (5), s. 469–480.

dych dorosłych, czynnik blokujący rozpoczęcie samodzielnego, dorosłego życia. Można zauważyć, że kategoria ta istotna jest dla większości badanych młodych *stających się dorosłymi*, choć można by sądzić, że w praktyce grupy te różni status społeczno-edukacyjny, który może decydować także o zróżnicowanym podejściu do tej kwestii ze względu na otrzymywaną pomoc od rodziców. Mam na myśli – w głównej mierze – grupy studentów w Polsce, które generalnie na taką pomoc mogą liczyć i deklarują jej otrzymywanie jako fakt obecny w ich życiu. W konfrontacji z omówioną teorią *stającej się dorosłości*, podkreślającej fakt realizowania się młodych dorosłych w różnych wymiarach życia, warto sięgnąć do podstaw znanej z lat 50. XX wieku teorii zadań rozwojowych R. J. Havighursta, której elementy zainspirowały mnie do poszukiwania współczesnej wersji zadań rozwojowych, zmodyfikowanych przez czas społeczny, w związku z aktualnie odczuwanymi potrzebami i stylem życia młodych dorosłych.

2.1.4. Zadaniowy aspekt rozwoju indywidualnego i kształtowania się tożsamości w ujęciu R. J. Havighursta

Podjęmowany przez R. J. Havighursta „zadaniowy aspekt rozwoju indywidualnego” człowieka na etapie wchodzenia w dorosłość jest niezwykle ważną osią rozważań o dorosłości w ogóle. Pomyślnie rozwiązanie przez młodą osobę zadania rozwojowego poprzez włączenie się do świata dorosłych stawia ją w sytuacji gratyfikacji i sukcesu. Niespełnienie zaś w tym obszarze wymagań prowadzić może do osobistej porażki i zaniechania działań związanych z kolejnymi zadaniami. Powodzenie w realizacji zadania rozwojowego zależy od wielu czynników, zarówno natury wewnętrznej, jak i zewnętrznej. Źródłem zadań rozwojowych stają się prawidłowości procesu dorastania i dojrzewania, osobiste wartości i aspiracje jednostki, a także oczekiwania i wymagania społeczno-kulturowe. Treść zadań wyznaczana jest charakterem przemian, jakie dokonały się w jej organizmie oraz w jej środowisku społecznym pod wpływem czasu. Korzystając z opracowanych przez E. H. Eriksona i zaadaptowanych do badań społecznych interpretacji interakcji pomiędzy jednostką a społeczeństwem, R. J. Havighurst rozwinął pogląd, że w większości społeczeństw (i społeczności) w sposób naturalny istnieją określone ramy czasowe, w które wpisują się cele i zadania rozwojowe. Można zatem stwierdzić, że zadania rozwojowe w ujęciu R. J. Havighursta mają – podobnie jak w koncepcji E. H. Eriksona – normatywny charakter. Pomimo że normatywność ta traci obecnie na zna-

czeniu, są w tej koncepcji wątki aktualne, związane z zadaniami i sytuacją młodych dorosłych, w związku z czasem społecznym i psychologicznym, w którym funkcjonują. Ponadto ważnym wskaźnikiem gotowości do realizacji zadania jest poziom kompetencji, jakie jednostka nabyła wcześniej, a także aktualne jej „zasoby”, umożliwiające radzenie sobie w różnych sytuacjach życiowych. Szczególnie ważne jest – jak wskazuje A. Brzezińska – by względnie proporcjonalnie rozwijały się zasoby intelektualne i emocjonalno-społeczne oraz świadomość ich posiadania⁷⁶. Powodzenie to wyznaczone jest pojawieniem się tzw. momentu wyuczalności – momentu pełnego przygotowania jednostki do podjęcia zadania zarówno pod względem biopsychospołecznym, jak i motywacyjnym. Fakt, że koncepcja zadań rozwojowych znajduje swoje umiejscowienie w określonym kontekście, sprawia, że można się spodziewać, a nawet zakładać, iż zadania te różnicują się, przybierając określoną rangę ze względu na miejsce, czas społeczny i oczekiwania środowiska, ale także priorytety związane z funkcjonowaniem człowieka w określonych warunkach. Oczekiwania te zależne są także od roli, jaką osoba podejmuje w środowisku, w określonym układzie odniesienia. Zarówno w poglądach R. J. Havighursta⁷⁷, jak i E. H. Eriksona⁷⁸ realizacja zadań rozwojowych przełomu adolescencji i wczesnej dorosłości stanowi podstawowy warunek rozwoju szeroko rozumianej autonomii i ukonstytuowania się niezależnego statusu bycia dorosłym. Poszukiwanie odpowiedzi na pytania typu: „Kim jestem i jak się z tym czuję?” „Jakie jest moje życie?” stają się szczególnym bodźcem do rozwoju w tym przełomowym momencie życia. Etapowe angażowanie się młodych ludzi w poszczególne role tego okresu życia pozwala na stopniowe osiągnięcie przez nich niezależności, optymalne i korzystne rozwiązanie konfliktów (zarówno wewnętrznych, jak i zewnętrznych), umiejscowienie w relacjach i pełnionych rolach płciowych, wreszcie rozstrzygnięcie o własnej dojrzałości w zakresie podejmowania ról związanych z pracą, karierą w obszarach związków partnerskich czy małżeństwa. Jeśli wiedza na swój temat zostaje pomyślnie zintegrowana, młody dorosły jest świadomy wielu spraw; zbiera wówczas doświadczenia, które umacniają tylko

⁷⁶ A. Brzezińska, *Społeczna psychologia rozwoju*, Warszawa 2000, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”; por też K. Waldowski, *Realizacja zadań rozwojowych na przełomie późnej adolescencji i wczesnej dorosłości*. W: A. Brzezińska, K. Appelt, J. Wojciechowska, *Szanse i zagrożenia rozwoju w okresie dorosłości*, Poznań 2002, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, s. 57.

⁷⁷ R. H. Havighurst, *Development tasks and education*, New York 1981, Long-man.

⁷⁸ E. H. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań 2000, Wydawnictwo „Rebis”.

i doskonałą jego start w dorosłe życie, nadając mu dalszy kierunek i sens. To wszystko powinno służyć zbudowaniu takiej koncepcji siebie, która pozwoli przetrwać wiele trudności codziennego życia i możliwych kryzysów⁷⁹. Co więcej, w tej fazie rozwoju wspomniane wydarzenia osiągają względną, a nawet dużą nieprzewidywalność, a zarazem także społecznie akceptowaną odwracalność. Młody dorosły, który ukończył studia, może w każdym momencie życia do nich wrócić, podjąć naukę uzupełniającą lub odmiennie ukierunkowaną. Może także – co często staje się współcześnie udziałem młodych dorosłych – wyprowadzić się z rodzinnego domu, rozpoczynając samodzielne finansowo życie. Rozwijając własną autonomię, w sytuacjach życiowych niepowodzeń na ogół często i na wiele sposobów może skorzystać z pomocy rodziców – uzyskać pomoc i wsparcie (także na miarę możliwości wsparcie materialne) lub wrócić do domu. Takich przykładów zarówno niezależności emocjonalno-społecznej i materialnej, jak i zależności od domu rodzinnego (powrotu do stanu młodzieńczej zależności od rodziców), codziennej koegzystencji społecznej z rodzicami, dziadkami i rodzeństwem obserwuje się współcześnie wiele. To, co nowe w pokoleniu współczesnych młodych dorosłych, to mobilność mieszkaniowa, obejmująca zarówno wyprowadzki, zmiany miejsca zamieszkania, jak i powroty do domu (tzw. *boomeranging*). Na tym etapie życia zmiana miejsca zamieszkania zwykle zamyka jakiś jego etap, by rozpocząć nowy. Owa mobilność jest swoistym wyrazem eksploracyjnego charakteru tego okresu.

Analizując zarówno treść zadań rozwojowych, jak i charakter procesów towarzyszących wchodzeniu w dorosłość, zauważa się, że w perspektywie ostatnich lat – szczególnie w Europie Środkowo-Wschodniej – diametralnie zmienia się ich wzorzec⁸⁰. W literaturze przedmiotu ową odwracalność wydarzeń, a także i ich zmienność określa się jako „przemiany typu jojo”⁸¹. Zwraca się też uwagę na dynamiczną definicyjną zmienność odnoszącą się do spraw ważnych w tym okresie. Zmienia się nie tylko sam sposób myślenia o wczesnej dorosłości, lecz także jej przeżywanie przez młodych ludzi. Istnie-

⁷⁹ Kryzys tego okresu może być spowodowany brakiem podstawowych punktów odniesienia do wartości świata, w którym żyją młodzi ludzie; często nie otrzymują oni wsparcia i brakuje im jasnych drogowskazów, co sprzyja pojawianiu się wewnętrznego konfliktu między tym, czego młody człowiek potrzebuje, a tym, co może sobie zapewnić. Szerzej m.in. H. Oleszkowicz, *Kryzys młodzieńczy – istota i przebieg*, Wrocław 1995, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

⁸⁰ M. Molgat, *Do transitions and social structures matter? How “emerging adults” define themselves as adult*, „Journal of Youth Studies” 2007, vol. 10 (5), s. 495–516.

⁸¹ Tamże, s. 510–511.

je zatem konieczność zredefiniowania tego okresu z uwzględnieniem wszelkich jego dynamicznych wyzwań i prawidłowości. W tym celu – zdaniem M. Molgata – warto by poznać opinie i odczucia młodych dorosłych związane ze zmianami, które przeżywają oni na co dzień⁸². Próbie ich poznania służą analizy prezentowane w dalszej części pracy.

Zakłada się, że nieustająco towarzyszące współczesnym społeczeństwom przemiany życia i jego warunków wymuszają niejako konieczność przeformułowania zadań rozwojowych wczesnej dorosłości. Wśród najważniejszych z nich wymienia się między innymi: określenie przez młodych ludzi kierunku własnego życia wraz z preferowaną (czasami także wymuszoną) formą aktywności, sformułowanie najważniejszych planów na najbliższe lata oraz samookreślenie swojej gotowości do wejścia w związki i bliskie relacje intymne (partnerskie, małżeńskie). Do wyznaczników statusu dorosłości – jak wskazuje P. Oleś⁸³ – zalicza się: niezależność emocjonalną osoby (zdolność usamodzielnienia się i uniezależnienia od rodziców) oraz – co wydaje się szczególnie ważne – zdolność dokonywania świadomych i względnie trwałych wyborów oraz decyzji. Cechą konstytutywną tego okresu staje się pełna (prawna i moralna) odpowiedzialność za siebie i inne osoby przy jednoczesnym założeniu, że to zobowiązanie w żaden sposób nie ogranicza własnych poszukiwań i eksploracji. Tak więc odpowiedzialność, autonomia osobowa i niezależność finansowa stanowią ważne kryterium dorosłości we wczesnej jej fazie. Obraz ten koresponduje z wynikami badań prowadzonych wśród młodych dorosłych Kanadyjczyków, którzy – tworząc w badaniach swój autopoportret jako osoby dorosłej – wymieniali te właśnie cechy – budujące, ich zdaniem – społeczny wizerunek osoby dorosłej⁸⁴.

Analiza założeń koncepcji skłania do konkluzji, że autonomia – rozumiana jako poczucie kontroli nad swoim życiem i wyjście spod władzy rodzicielskiej – staje się najważniejszym wyznacznikiem kształtującym percepcję własnej dorosłości. Przejawia się w umiejętności samodzielnego, świadomego podejmowania ważnych w skutkach decyzji życiowych, związanych między innymi ze zmianą statusu osoby uczącej/kształcącej się na pracującą, wyborem zawodu, podejmowaniem zatrudnienia, związaniem się z partnerem, uniezależnieniem się od rodziny pochodzenia oraz założeniem rodziny. By te

⁸² Tamże, s. 395–516.

⁸³ P. Oleś, *Psychologia człowieka dorosłego*, Warszawa 2011, Wydawnictwo Naukowe PWN.

⁸⁴ M. Molgat, *Do transitions and social structures matter? How “emerging adults” define themselves as adult*, cyt. wyd., s. 495–516.

kryteria (przynajmniej niektóre z nich) spełnić mogli młodzi dorośli, powinni charakteryzować się pewnymi – zarówno psychicznymi, jak i społecznymi – predyspozycjami przy jednoczesnym założeniu, że warunki społeczno-ekonomiczne i kulturowe niezbędne do realizacji owych zadań są sprzyjające lub korzystne.

2.2. Wchodzenie w dorosłość we współczesnym społeczeństwie – czas eksperymentowania

Współczesne społeczeństwa, określane w literaturze jako ponowoczesne, prokapitalistyczne, także informacyjne, a w przypadku społeczeństwa środkowo-wschodniej części Europy – w szczególności w przypadku Polski – jako potransformacyjne, przeżywają wiele permanentnych zmian, manifestujących się w obszarach relacji i korzystania z szeroko rozumianej kultury. Na skutek zmian rynkowych i określonego typu zapotrzebowania na ludzką pracę, gospodarka w społeczeństwie tego typu w sposób naturalny nastawiona jest na wiedzę. Ważne zatem staje się podnoszenie poziomu wiedzy i kwalifikacji zarówno obecnych, jak i przyszłych pracowników. Konsekwentnie dotyczy to młodych ludzi, którzy mentalnie są bardziej otwarci, pozytywnie nastawieni wobec zmian wymagań i oczekiwań potencjalnych pracodawców wobec nich. Lepiej też adaptują się do takich zmian. Zorientowanie na konieczność podnoszenia swoich kwalifikacji, wykorzystywania swoich zasobów potencjałowych i budowania tym samym kapitału ludzkiego jest ważną dewizą współczesności. Jest też sposobem na wzrost zaradności, szczególnie w konfrontacji z ryzykiem braku lub utraty pracy, a tym samym marginalizacją i wykluczeniem zawodowym. Ten brak stabilności rynku pracy, aktualny w społeczeństwach potradycyjnych, jest też jednym ze stymulatorów społeczno-ekonomicznych, sprzyjających podnoszeniu kwalifikacji i modelowaniu ich w kierunku bardziej elastycznym oraz zgodnym przynajmniej z potencjalnym kierunkiem zapotrzebowania. Jest to cecha związana z funkcjonowaniem w społeczeństwach nowych, rynkowych, informacyjnych, określanych często – używając terminologii A. Giddensa – jako społeczeństwa ryzyka⁸⁵. Naturalną konsekwencją poszukiwania nowych dróg zaradności i twórczego stawienia czoła wymogom rynku pracy w takich społeczeństwach jest podnoszenie kwalifikacji i kompetencji społecznych. Na ogół (co obserwujemy w realiach życia społecznego)

⁸⁵ A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość, „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa 2001, Wydawnictwo Naukowe PWN.

drogą podnoszenia kwalifikacji jest ścieżka kształcenia na poziomie wyższym. Podejmowanie takiego wyzwania przez młodych ludzi, często także podejmowanie nowych kierunków myślenia przez tych, którzy tę ścieżkę w pierwszym etapie mają już za sobą, przyczynia się do przesuwania niektórych – wcześniej planowanych – celów osobistych i zadań rozwojowych. W sposób oczywisty skutkuje to także przesunięciem socjalizacyjnym, obserwowanym na poziomie dotychczasowego życia rodzinnego. Młodzi dorośli, realizując swoje cele związane z kształceniem, jednocześnie pozostają w domu rodzinnym, czasami nawet nie podejmując dorywczej pracy.

W każdym okresie dorosłości człowiek doświadcza wielu trudnych sytuacji. Pomimo że odmienne są źródła owych trudności oraz sposoby i strategie zachowań społecznych, a także rozwiązywania problemów, niemal zawsze w podobny, subiektywny sposób jednostka odczuwa napięcie i dyskomfort związany z sytuacją problemową. Niezwykle ważnym – zdaniem A. Brzezińskiej – czynnikiem, decydującym o tym, w jaki sposób interpretowana jest owa trudność, a także w jaki sposób jednostka szuka rozwiązań, jest to, w którym momencie życia aktualnie się ona znajduje, co jest dla niej ważne i w jakich obszarach koncentruje swoją aktywność. Ponadto silnym wyznacznikiem działania i aktualnej kondycji człowieka jest to, z jakimi zadaniami rozwojowymi się mierzy i jakie wzmocnienia oraz wymagania zarówno ze strony swojego zmieniającego się/dojrzewającego organizmu, jak i ze strony środowiska są do niej kierowane⁸⁶. Można – używając słów R. Mertona – powiedzieć, że ten proces uczenia się związany jest z nabywaniem cech, właściwości oraz umiejętności pozwalających na efektywne funkcjonowanie w nowej sytuacji, na przykład takiej, która wiąże się z podejmowaniem nowych ról społecznych⁸⁷. Pojawiające się trudności, a nawet dezorientacja w różnych sytuacjach społecznych generowane są potrzebą odgrywania nowych ról, a także zmianą zarówno charakteru, jak i dotychczasowego przebiegu potrzeb rozwojowych na większości etapów rozwoju, w szczególności w fazie rozwijania się życiowej samodzielności. Oba te procesy i towarzyszące im zjawiska narzucają niejako określony, nie zawsze pozytywny i progresywny sposób reagowania człowieka na codzienne trudności. Efektem tego bywa odczuwana bierność, bezradność społeczna czy doświadczane poczucie bezsensu życia⁸⁸. Zdaniem niektórych badaczy okresu wcze-

⁸⁶ Tamże, s. 226–237.

⁸⁷ R. Merton, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Warszawa 1982, Wydawnictwo Naukowe PWN.

⁸⁸ E. Wysocka, *Doświadczenie życia w młodości – problemy, kryzysy i strategie ich*

snej dorosłości jednym ze źródeł problemów decyzyjnych okazuje się obecne we współczesnych zbiorowościach ryzyko anomii społecznej, objawiające się brakiem jasno określonych zasad i norm życia społecznego, a więc tego, co stanowi podstawowy punkt odniesienia w fazach życia zapowiadających silną potrzebę autonomii, określenia swoich granic i ich ochrony. Zarówno w okresie adolescencji, jak i wczesnej dorosłości i – używając terminu J. J. Arnetta – *stającej się dorosłości* emocjonalna niestabilność narażona jest na wiele prób, co sprawia, że młodzi ludzie są podatni na różne problemy adaptacyjne. Z tego też względu cecha temporalna, jaką jest niestabilność, traktowana bywa jako doświadczenie mało pozytywne. W środowiskach psychologicznych badających te procesy⁸⁹ zwraca się uwagę na to, że wielu młodych ludzi w zetknięciu się z problemami natury strukturalnej i związanymi z nimi przeciwnościami losu nie potrafi wykorzystać swoich osobistych zasobów. Szczególnie dotkliwe tego konsekwencje widoczne są w obszarze poszukiwania pracy⁹⁰. Niektórzy autorzy zauważają, że etap wyłaniającej się dorosłości charakteryzują niska satysfakcja osobista z własnego życia i słabe poczucie kontroli nad nim. Ponadto jak wskazują niektóre badania, w grupie młodych dorosłych w przedziale wieku 18/19–30 lat przejawiających trudności tożsamościowe związane ze swoim wiekiem (tych, którzy dorosłymi się jeszcze nie czuli) zauważono niski poziom myślenia prozawodowego i zaangażowania w pracę, a także niską efektywność jej wykonywania. Tak więc można powiedzieć, że niestabilność jako cecha wpisana w okres wyłaniającej się dorosłości i związana z nią potrzeba częstych zmian własnych ścieżek rozwoju, przy jednoczesnym braku kompetentnego radzenia sobie z dokonywaniem autonomicznych wyborów, sprzyja utrzymywaniu się napięcia emocjonalnego, a nawet znacznemu obniżaniu się poczucia własnej wartości. Sytuacja ta może prowadzić do wspomnianych kryzysów, a w dalszej perspektywie także do odczuwania życia jako mało satysfakcjonującego.

rozwiązywania. Próba opisu strukturalno-funkcjonalnego modelu życia preferowanego przez młodzież z perspektywy pedagogiki społecznej, Katowice 2010, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 193.

⁸⁹ Por. J. E. Cote, J. M. Brynner, *Changes in the transition to adulthood in the UK and Canada: the role of structure and agency in emerging adulthood*, „Journal of Youth Studies” 2008, vol. 11 (3), s. 251–268.

⁹⁰ K. Luyckx, H. De Witte, L. Goossens, *Perceived instability in emerging adulthood, The perspective role identity capital*, „Journal of Applied Developmental Psychology” 2011, vol. 32 (3), s. 137–145.

Można w tym miejscu przywołać stanowisko P. Sztompki, którego zdaniem poziom codziennej praktyki życiowej młodych dorosłych jest terenem nieustannego ruchu, zmienności oraz *stawania się*⁹¹. W tej fazie życia trudno jest pogłębić poczucie bycia dorosłym, osiągnąć spójną tożsamość, ponieważ to szczególnie okres przedłużającej się eksploracji ról społecznych. Ponadto zdarza się, że osobom młodym brakuje wsparcia, które byłoby adekwatne do ich potrzeb; brakuje ukierunkowania z jednoczesnym zrozumieniem ich pragnień i oczekiwań. Ponadto ważną cechą jest eksperymentowanie w rolach społecznych. W sytuacji braku wsparcia ze strony dojrzałych dorosłych pełnią one liczne błędy i nie mając przekonania co do słuszności własnych wyborów, często te decyzje zmieniają, eksperymentując z nowymi, tymczasowymi rolami społecznymi i zawodowymi. W przypadku wielu młodych dorosłych to etap poszukiwania nowych możliwości, niejednokrotnie uwikłany w trudności świadomego różnicowania własnego Ja z powodu niedojrzałości temporalnej. Uważa się, że często miewają oni trudności z integrowaniem własnej przeszłości z teraźniejszością i partycypowaną przyszłością. Głównym problemem pewnej grupy młodych ludzi jest zatem brak umiejętności oceniania i antycypowania konsekwencji własnych działań, podejmowanych decyzji oraz dokonywania „projekcji konstruowania siebie i własnej przyszłości”⁹². Dzieje się to za sprawą intensywności przeżywania nowych doświadczeń, które okazują się w tym okresie ważniejsze i cenniejsze niż to, co stałe i przewidywalne, zaplanowane. Można by powiedzieć, że ma to swoje dobre i złe strony. Z jednej strony młodzi ludzie mają okazję do eksperymentowania i nie czują się zobligowani do podejmowania ważnych decyzji życiowych, z drugiej angażują się w wiele, jakże często sprzecznych ze sobą obszarów życia, eksplorując je w poszukiwaniu tymczasowej, doraźnej stymulacji, co prowadzić może do rozczarowania, niepowodzeń i odczuwania frustracji⁹³. Jak wskazują wyniki badań, większość trudnych doświadczeń młodzi dorośli

⁹¹ P. Sztompka, *Życie codzienne – temat najnowszej socjologii*. W: P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska (red.), *Socjologia codzienności*, Kraków 2008, Wydawnictwo „Znak”, s. 33.

⁹² W. Zagórska, M. Jelińska, M. Surma, A. Lipska, *Wydłużająca się droga do dorosłości*, cyt. wyd., s. 81.

⁹³ W. Zagórska, *W pseudoszamańskim transie. Zachowania ludyczne młodych dorosłych z perspektywy mythosu*. W: E. Rydz, D. Musiał (red.), *Z zagadnień psychologii rozwoju człowieka*, t. 2, Lublin 2008, Wydawnictwo KUL, s. 219–246; W. Zagórska, *Uczestnictwo młodych dorosłych w rzeczywistości wykreowanej kulturowo. Doświadczenie, funkcje psychologiczne*, Kraków 2004, UNIVERSITAS.

przeżywają samotnie, często bez wsparcia rodziny i najbliższych. Dzieje się tak prawdopodobnie dlatego, że część z nich próbuje zweryfikować aktualność swoich dotychczasowych przekonań, wyrastających ze światopoglądu wyniesionego z rodzinnego domu, borykając się jednocześnie z poczuciem niezrozumienia, a nawet porażki.

2.2.1. Moratorium jako sposób wchodzenia w dorosłość

Wchodzenie w dorosłość, podobnie jak dorastanie, zależy od kontekstu społeczno-kulturowego. Moratorium to charakterystyczny, bezpieczny dla jednostki okres przejścia między jedną fazą a kolejną, służący możliwości odroczenia ważnych decyzji, na które nie jest ona gotowa, i na każdym etapie rozwoju przybierający cechy szczególne. Ponadto w praktyce przyjmuje postać swoistej gry⁹⁴, która umożliwia dowolne, nieskrępowane upływem czasu eksperymentowanie w rolach społecznych, w relacji ze sobą i w kontakcie z Innymi.

Kategoria „moratorium”, stanowiąca jeden z wyznaczników oryginalności opisywanej w tym rozdziale koncepcji rozwoju psychospołecznego E. H. Eriksona – zdaniem L. Witkowskiego⁹⁵ – jest instytucjonalnym sposobem sankcjonowania przez społeczeństwo wobec dorastających jednostek potrzeby rozwojowej, opóźniania odpowiedzialnego podejmowania przez nie ról społecznych. Pozwala to uniknąć pochopnego określenia własnego miejsca i roli w świecie. W okresie tym „istnieje zaprogramowane opóźnienie (...), zarówno w rozwoju osobowości, jak i statusie społecznym, które pozostawia przestrzeń dla fazy eksperymentowania w rolach społecznych za pośrednictwem regresywnych powtórzeń czy okresowych antycypacji, często uwikłanych w alternatywy, popadające z jednej skrajności w drugą”⁹⁶. Stanowi ono zatem swoisty okres odroczenia. Komfort skorzystania z moratorium umożliwia spowolnienie tempa dojrzewania młodego człowieka do świadomego podejmowania ról społecznych i satysfakcji z ich pełnienia. Moratorium pozwala też uniknąć standaryzacji i mechanicznego powielania modeli aktywności występujących w jego najbliższym środowisku społecznym bez udanych prób rozpatrzenia

⁹⁴ E. Czerka, *Rodzinne uwarunkowania odraczania dorosłości u młodych mężczyzn*, Kraków 2007, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 51.

⁹⁵ L. Witkowski, *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Stadium koncepcji E. H. Eriksona*, Warszawa 2000, Instytut Badań Edukacyjnych.

⁹⁶ Tamże, s. 81.

słuszności swoich decyzji. Owocem dobrze wykorzystanego moratorium staje się pozytywne rozwiązanie konfliktu tożsamościowego. W okresie tym następować powinna integracja działania i tożsamości⁹⁷. Rozwojowy sens moratorium – niezależnie od kultury, w której ma miejsce – określić można jako przygotowanie do samodzielnego podjęcia zadań dorosłości, którego początek upatruje się w pragnieniu odkrywania i zdefiniowania samego siebie, poszukiwaniu podobieństw do innych ludzi oraz poczuciu swojego sprawstwa. Poznawanie siebie jest procesem ciągłym i nieskończonym ze względu na nieustanną zmienność własnej osobowości w czasie⁹⁸. Przynależność do wielu grup społecznych oraz aktywność w różnych obszarach życia daje okazję do przekonania się o swojej wyjątkowości; jest czasem autoryzowanym, rzadko przez młodych ludzi przeżywanym świadomie. Tak rozumiane moratoryjne odroczenie jest niezbędne, by móc stawiać czoła zadaniom rozwojowym, uniknąć kryzysu lub pomyślnie go rozwiązać. Moratoryjne poszukiwanie (wartości, priorytetów i miejsca dla siebie) należy do obecnych we wszystkich kulturach form wspierania młodych ludzi zmagających się z kryzysem. Są one wykształconym przez społeczności ludzkie sposobem wspomagania antycypowanych trudności młodych ludzi; wyjściem naprzeciw obecnej u młodych ludzi potrzebie okresowego „wyhamowania” i odroczenia istotnych dla przyszłości decyzji oraz zobowiązań. Można zatem powiedzieć, że w społeczeństwach bardziej tradycyjnych społeczność ludzi dorosłych, chcąc ułatwić kompensację trudności budowania tożsamości, daje Innym przyzwolenie na opóźnianie czasu „stawania się” dorosłym, by ten czas dobrze wykorzystać i przygotować się do wewnętrznego podzielenia zadań dorosłego życia. W klasycznym rozumieniu „moratorium rozwojowe”⁹⁹ jest zjawiskiem najczęściej opisywanym w odniesieniu do młodych ludzi, szczególnie w perspektywie Eriksonowskiej, w kontekście debaty nad młodzieżą realizującą ścieżkę uniezależniania się od decyzji dorosłych i bardziej dojrzałych. Z uwagi jednak na obserwowaną współcześnie specyfikę przesuwania się i zmianę punktualności zadań rozwojowych na eta-

⁹⁷ Szerzej: A. Brzezińska, *Spółeczna psychologia rozwoju. Wykłady z psychologii*, t. 3, Warszawa 2000, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, s. 254–255.

⁹⁸ M. Jarymowicz, T. Szustrowa, *Poczucie własnej tożsamości – źródła, funkcje regulacyjne*. W: J. Reykowski (red.), *Osobowość a społeczne zachowania się ludzi*, Warszawa 1980, PWN, s. 443–444.

⁹⁹ Zjawisko (faza) moratorium rozwojowego opisana została przeze mnie w rozdziale dotyczącym tożsamości. Oznacza etap „zawieszenia pomiędzy dzieciństwem a wiekiem dorosłym”, w którym młodzi ludzie poszukują odpowiedzi na pytania: „Kim jestem?” i „Jakie jest moje miejsce w świecie?”.

pie pomiędzy adolescencją a dorosłością zjawisko moratorium rozwojowego staje się doświadczeniem realnym, a nawet niezwykle adekwatnym na etapie wchodzenia młodych ludzi w dorosłość, szczególnie w społeczeństwie (po)-nowoczesnym. Specyfika ich funkcjonowania, spowodowana nierzadko czynnikami systemowymi, o znacznej sile powiązań rodzinno-instytucjonalnych, skutkujących zróżnicowaną oceną swoich szans i możliwości, sprawia, że kategoria moratorium staje się zjawiskiem nie tylko obecnym w ich życiu, ale w głównej mierze potrzebnym, a nawet naturalnym. Indywidualne odracanie ma swoje powody i może właśnie w tym okresie i na tym etapie stawania się osobą dorosłą także uzasadnione miejsce. Wraz z poszukiwaniem związków między faktami wyłaniającej się dorosłości, która – odnieść można wrażenie – daje swoiste przyzwolenie na traktowanie jej w kategoriach kolejnego, naturalnego moratorium na wkraczanie w dorosłość, podejmuje się wiele pytań o źródła, specyfikę oraz charakter moratoryjnych decyzji młodych dorosłych. Z punktu widzenia teorii E. H. Eriksona ważny jest kontekst psychospołeczny, w którym moratorium jest jednym z mechanizmów służących znalezieniu przez młodych ludzi poczucia własnej tożsamości. Istotną cechą okresu owego moratorium psychospołecznego jest jednak brak uniwersalności, raczej znaczne indywidualne zróżnicowanie¹⁰⁰. Z punktu widzenia rozważań o młodych dorosłych w kontekście analizowanych opóźnień i przesunięć w pełnieniu ról społecznych moratorium rozwojowe jawi się w innej perspektywie, zyskując charakter nienormatywny.

Swoistym zaprzeczeniem idei moratorium rozwojowego jest opisywana w koncepcjach psychologicznych¹⁰¹ sytuacja przedzamknięcia. Wiąże się ona z podjęciem decyzji życiowych pod wpływem oddziaływania presji z zewnątrz – ze strony otoczenia, które postrzega preferowaną przez siebie ofertę jako słuszną, ułatwiającą samorealizację. Sytuacja taka uniemożliwia przekonanie się, jaki inny rodzaj aktywności mógłby przynieść zadowolenie, spełnienie czy satysfakcję, przyczyniając się do rozwoju uzdolnień czy preferencji zawodowych młodego człowieka¹⁰². Na takie rozwiązania – wydaje się

¹⁰⁰ J. Opoczyńska, *Moratorium psychospołeczne – szansa czy zagrożenie dla rozwoju (Refleksje nad koncepcją rozwoju E. H. Eriksona)*. W: A. Gałdowa (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii osobowości*, Kraków 1995, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 63.

¹⁰¹ E. H. Erikson, *Childhood and society*, New York 1963, Ed, Rev. & Enl.

¹⁰² Szerzej na ten temat m.in.: M. Karkowska, T. Skalski, *Kultura – socjalizacja – tożsamość*, Kraków 2010, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 66.

– współcześni młodzi ludzie rzadko się godzą. W szczególności to właśnie okres moratorium uświadamia im cel poszukiwań i tę szansę opóźnienia wykorzystującą.

Z całą pewnością zauważa się, że w społeczeństwach potradycyjnych moratorium jest sposobem przekraczania progu dorosłości. Współczesny młody dorosły sam kreuje swoją rzeczywistość, sam poszukuje dojrzałych odpowiedzi na pytanie, kim jest i jakie jest jego miejsce w świecie. Jest to potrzebne, by korzystając z tych wstępnych/eksperymentalnych identyfikacji, pełniących nierzadko rolę ważnych mechanizmów obronnych, spośród całej różnorodności wzorów kulturowych mógł wybrać takie, które będą sprzyjały jego stawianiu się niezależnym, eksperymentowaniu z rolami społecznymi, które będą najbardziej odpowiednie i którym pozostanie konsekwentnie wierny na dalsze lata. To nadanie indywidualnego charakteru procesowi kształtowania się tożsamości i formowania się osobowości dojrzałej, charakterystyczne dla społeczeństw potradycyjnych, nowoczesnych, omawiane jest w wielu opracowaniach naukowych. Podkreśla się w nich rolę oryginalności człowieka i jego odrębności, a także istotę samodzielnego kształtowania swojej biografii¹⁰³. Ta zmiana wzoru myślenia o rozwoju jednostki (także jej myślenia o sobie) ma wiele źródeł. Jednym z nich jest tzw. cywilizacyjne zwycięstwo Bernsteinowskiego rozwiniętego kodu kulturowego. Jak zauważa między innymi W. Zagórska¹⁰⁴, język, stanowiący podstawę komunikowania się ludzi, jest ważnym narzędziem w relacjach w rodzinie. To relacje i pozycjonowanie rodzinne wyznacza dziecku możliwości i kryteria myślenia o sobie; otwiera je na to, co nowe, przyczyniając się do rozwijania u niego potrzeby samorealizacji od najmłodszych lat. System komunikacji, czyli sposób porozumiewania się członków rodziny, okazuje się niezwykle nośnym elementem uczestniczącym w procesie rozwoju indywidualności rozwijającego się młodego człowieka, skutkując także w procesie jego wchodzenia w dorosłość. Rodzina, która porozumiewa się za pomocą kodu rozwiniętego, ukierunkowana jest na rozbudzanie poczucia szczęścia, rozwój podmiotowej osobowości, szanuje indywidualność jego cech psychicznych, a nie zajmowane w hierarchii miejsce. Ceniąc unikatowość, dąży do relacji partnerskich, w których priorytetem są

¹⁰³ M. Jarymowicz, *O godzeniu wody z ogniem: związki indywidualizmu z kolektywizmem*. W: B. Wojciszke, M. Jarymowicz (red.), *Psychologia rozumienia zjawisk społecznych*, Łódź 1999, Wydawnictwo Naukowe PWN.

¹⁰⁴ W. Zagórska, M. Jelińska, M. Surma, A. Lipska, *Wydłużająca się droga do dorosłości*, cyt. wyd., s. 26–28.

uczucia, pragnienia, marzenia i dążenie do ich realizacji. Podsumowując, można więc zauważyć, że zmiana wzorca uspołeczniającego w procesie wychowania, skoncentrowanie się na potrzebie etapowego nabywania umiejętności kształtowania oraz pielęgnowania własnej odrębności i niepowtarzalności stają się jednymi z istotnych czynników zmiany „stylu i momentu wchodzenia współczesnych młodych ludzi w dorosłość”¹⁰⁵. Dlatego okres ten nie tylko uważa się za szansę odnalezienia się, ale także dostrzega się w nim ryzyko zarówno nadmiernego przedłużania okresu próby, jak i przedwczesnego zakończenia okresu moratorium z jednoczesnym podjęciem pochybnych zobowiązań życiowych. W obu przypadkach młody dorosły może doświadczyć poczucia zewnętrznej izolacji lub wewnętrznej pustki duchowej. Zatem prawdziwe moratorium powinno mieć swój sens i efekt. Zdaniem L. Witkowskiego moratorium oraz pytania o tożsamość i kondycję mają zawsze swoje społeczne kontinuum; to pytania zawsze aktualne, dynamiczne, pozostające bez odpowiedzi. Dlatego też – jak wskazuje H. Oleszkowicz¹⁰⁶ – na skutek nieustających poszukiwań tożsamości i odroczeń moratorium określane jest w literaturze jako odroczone tożsamość.

W perspektywie analiz sytuacji społecznej młodych dorosłych na etapie przechodzenia z adolescencji do dorosłości warto w tym miejscu – za J. Zinneckerem – wskazać na trzy typy moratorium, sytuację społeczną młodych ludzi na etapie przejścia z adolescencji do dorosłości. Pierwszy to moratorium przejściowe, stanowiące fazę wstępowania w dorosłe życie bez szczególnych – ekonomicznych i społecznych – obciążeń. Drugi to moratorium edukacyjne, typowe dla młodych ludzi żyjących w Europie Północnej i Zachodniej – stanowiące relatywnie niezależny okres życia, obfitujący w określone formy aktywności kulturowej, wzory myślenia i działania, wczesne wyjście spod systemu kontroli i więzów rodzinnych, eksperymentowanie w rolach i otwarte w czasie wydłużenie okresu kształcenia. Trzeci typ stanowi moratorium selektywne, typowe dla młodych ludzi żyjących w Europie Wschodniej i Południowo-Wschodniej, którego istota polega na: planowaniu (często też ograniczaniu) wydłużania okresu kształcenia wraz z zaplanowanym sposobem wchodzenia w system pracy zawodowej, nierzadko też ograniczeniu czasu przejścia, wczesnym zakładaniu rodziny przy wsparciu środowiska rodzinnego. Warto jednak zauważyć, że ostatni typ moratorium

¹⁰⁵ Tamże, s. 28.

¹⁰⁶ H. Oleszkowicz, *Kryzys młodzieńczy – istota i przebieg*, Wrocław 1995, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 30.

– selektywne – zmieniło swoją specyfikę ze względu na zmianę społecznych punktów odniesienia w kontekście zaistniałych w latach 90. ubiegłego stulecia zmian kulturowych, rynku pracy, przemian strukturalnych i mentalnościowych, jakie charakteryzują współczesne społeczeństwo Europy Środkowo-Wschodniej. Sądzę, że zmiany te towarzyszą młodemu pokoleniu Polaków, sprzyjając również zmianom funkcjonowania i statusu w obszarach pracy zawodowej, rodziny oraz życia w sferze publicznej.

2.2.2. Moratorium jako eksperymentowanie w rolach społecznych – szansa edukacyjna

Zdaniem wspomnianego już E. H. Eriksona efektem życiowych poszukiwań w okresie moratorium powinno być przezwyciężenie kryzysu tożsamości. Jak wcześniej pisałam, zakończenie moratorium młodego dorosłego człowieka widoczne jest wraz z podjęciem trwałych, odpowiedzialnych zobowiązań skutkujących wyborami na dalsze etapy życia¹⁰⁷. Owe zobowiązania zbliżone są treścią do omawianych już zadań rozwojowych R. J. Havighursta. Zadania przynależące do tej fazy życia – obecne w okresie 19–30 r.ż. – to w głównej mierze opisywane już: wybór partnera i uczenie się z nim wspólnego życia, znalezienie bliskiej emocjonalnie grupy odniesienia, prowadzenie domu/ własnego gospodarstwa domowego, rozpoczęcie pracy zawodowej, podjęcie obowiązków obywatelskich, założenie rodziny/trwanie w związku oraz wychowywanie dzieci. Usytuowanie ostatnich dwóch zadań w takiej kolejności nie jest przypadkowe i w sposób osobliwy wpisuje się w przestrzeń współczesnej kultury społeczeństw potradycyjnych. Młodzi dorośli dążą przede wszystkim do stabilizacji ekonomicznej, poukładania własnego życia zawodowego i towarzyskiego, w dalszej kolejności funkcjonowania obywatelskiego, a dopiero potem do stabilizacji w związkach, których owocem są często zmiana stanu cywilnego i rodzicielstwo.

Odraczanie w czasie realizacji określonych zadań rozwojowych – jak wspomniałam powyżej – jest cechą typową dla społeczeństw współczesnych – posttradycyjnych i informacyjnych (opartych na wiedzy). W obszarze życia rodzinnego i rodzicielstwa (macierzyństwa i ojcostwa) we wszystkich krajach europejskich obserwuje się tendencje zmian. Eksperymentowanie w sferze

¹⁰⁷ Por. też M. Piorunek, *(Bez)sens planowania przyszłości... refleksje o adolescencyjnym projektowaniu przyszłości edukacyjno-zawodowej*, „Studia Edukacyjne” 2011, nr 18, s. 133–150.

życia rodzinnego, nazywane – o czym była już mowa w tym opracowaniu – *yeppies* (*young experimenting perfection-seekers*), sytuuje młodych ludzi w roli poszukujących życiowych doskonałości. W obszarze aktywności i pracy zawodowej młodzi dorośli dzielą się na dwie grupy: *yeppies* (*young experimenting perfection-seekers*) i *yuppies* (*young urban professionals*). Ta pierwsza grupa eksperymentujących z dojrzałymi rolami społecznymi (także w obszarze pracy zawodowej) to osoby, które w ambitnych formach realizacji – głównie w pracy – szukają spełnienia, jednak nie dzieje się to za tzw. wszelką cenę. Pieniądze i status są ważne, ale nie najważniejsze. Chcą oni łączyć z pracą własne pasje i zainteresowania. Jeśli więc nie jest to możliwe, zmieniają pracę na bardziej satysfakcjonującą. Chcą pracować, by godnie i ciekawie żyć. Nie jest ich ambicją praca w międzynarodowych korporacjach i wspinanie się po szczeblach kariery, okupione dużym stresem i utratą zdrowia psychicznego. W przeciwieństwie do nich młodzi *yuppies* dokonują swoich wyborów z dużą determinacją, zorientowani na osiąganie celów, których realizacja możliwa jest do osiągnięcia przez najlepszych, w szczegółowo zaprojektowanej i ukierunkowanej na spektakularny awans drodze osiągania zawodowych sukcesów. Są oni głodni sukcesów, poklasku i szacunku społecznego, nierzadko pod wpływem presji i zawodowego mobingu. Te dwa światy młodych dorosłych różnicują w istocie ich podejście do wielu kwestii priorytetowych zadań u progu dojrzałego życia i prawdopodobnie różnicują też kryteria oceny jakości własnego życia.

Eksperymentowanie w rolach społecznych – w obszarach bliskich relacji partnerskich – określane na potrzeby badań brytyjskich jako *mate-shopping*, pokazuje z kolei tendencje poszukiwania partnera poprzez towarzyszące temu zjawisko wzrastającej liczby partnerów seksualnych bez względu na wiek młodych dorosłych – także w grupach ludzi najmłodszych *stających się dorosłymi*. Zjawisko to, choć jest niezwykle wyraźne w Stanach Zjednoczonych i krajach Europy Zachodniej, w sposób dość powszechny zauważa się także w Polsce¹⁰⁸. Innym zjawiskiem obserwowanym wśród młodych dorosłych jest zmiana percepcji samotnego życia. Współcześni single coraz rzadziej obawiają się tego stanu, wręcz przeciwnie – sądzą, że jest on ich świadomym wyborem i nie rodzi żadnych obaw związanych z życiem poza marginesem bliskich relacji. W podobnym stopniu stan ten odpowiada 25–30-latkom i osobom w przedziale 35–40 lat. Deklarują, że życie w pojedynkę jest ciekawsze, niezobowiązujące i daje lepszą, bogatszą ofertę samorealizacji. Można zatem powiedzieć,

¹⁰⁸ Wyniki badań prowadzonych na ten prezentują m.in.: W. Zagórska, M. Jelińska, M. Surma, A. Lipska, *Wydłużająca się droga do dorosłości*, cyt. wyd., s. 32–33.

że istnieje współcześnie społeczna akceptacja moratorium, zwłaszcza w płaszczyźnie odraczania przez młodych dorosłych rodzinnych zobowiązań, podobnie jak akceptuje się fakt rozpadu małżeństwa. Badania społeczne wskazują pewną tendencję do rozpadu małżeństw młodych, tzw. małżeństw starterowych w wieku 20–29 lat. Współcześnie uważa się, że ludzie w tym przedziale wieku są zbyt młodzi i niedojrzali na zawarcie związku małżeńskiego. W przeszłości – 20 i więcej lat temu – zawieranie małżeństw przez osoby po 20 r.ż. było normą i nikogo nie dziwiło. Stopniowo, wraz z upływem czasu społecznego, proces dorastania do tych decyzji jest znacznie przesunięty i rządzi się nowymi prawami. Analizując kwestie funkcjonowania społecznego młodych dorosłych, sądzę, że istnieją wyraźne różnice w podejmowaniu tych zadań rozwojowych przez osoby o odmiennych zasobach osobowościowych i potencjale rozwoju indywidualnego.

Odwołując się do opisanych grup młodych dorosłych na etapie aktywności zawodowej, można wskazać, że tzw. eksperymentujący *yuppies* w swoich społecznych eksperymentach posługują się tzw. zdrowym rozsądkiem, „nie tracąc z oczu celu ostatecznego – doskonałości”¹⁰⁹. Jest to eksperymentowanie dość rozważne, zakładające szacunek zysków i strat, prowadzące do osobistej satysfakcji i spełnienia. Zarówno Polacy, jak i inni Europejczycy – pomimo deklaracji singlowania – marzą jednak o modelu dość przewidywalnego, stabilnego i szczęśliwego związku w przyszłości. Nierzadko związek ich rodziców i starszych osób z otoczenia jest dla nich przykładem takiego spełnienia i w swoich oczekiwaniach chcieliby taki związek zawrzeć i utrzymać. Temu też – jak wskazują liczne badania na ten temat – służą: eksperymentowanie w rolach, eksploracja w bliskich związkach oraz szacowanie powodzenia lub straty. Wraz z tym procesem zmienia się społeczna optyka związków, które nie prowadzą do małżeństwa i życiowej stabilizacji. Nie tylko w krajach zachodnich, ale także i w Polsce widoczne jest coraz większe przyzwolenie na zmiany partnerów i traktowanie ich jako efektu bilansu życiowego w tej płaszczyźnie na danym etapie życia. Celem tego eksperymentowania może być zatem również wspomniane dążenie do doskonałości, czyli poszukiwanie miłości, odpowiedzialności i lojalności w związku. Niektórzy z nich miewają zbyt wygórowane wyobrażenia i wymagania, inni zaś nie są jeszcze gotowi do ich określenia i potrzebują czasu. W rozważaniach o młodych dorosłych warto w tym miejscu wskazać też na opisywane już zjawisko zwane *boomeranging*, które może być przejawem niedojrzałości albo mody na „bycie nie dość

¹⁰⁹ Tamże, s. 33.

dorośłym jeszcze dzieckiem”. Przejawia się ono najczęściej w pozostawianiu w symbiozie mieszkaniowej i ekonomicznej z rodzicami. W niektórych przypadkach zamieszkujący z rodzicami młodzi dorośli to osoby, które powróciły po nieudanych związkach lub utracie pracy i tym samym utracie środków do samodzielnego utrzymania się. Może to być też efekt upodobania do wygody, szczególnie wówczas, gdy młodzi dorośli tych rodzinnych gniazd nigdy jeszcze w pełni nie opuścili. Stan taki wnosi do życia rodziny nowy obraz, który nazywany bywa permanentnym rodzicielstwem.

Wszystkie te obszary poszukiwań pokazują, że młodzi dorośli postrzegają konieczność wejścia w dojrzałe role jako zadanie uwikłane w zbyt silne poczucie odpowiedzialności. Zdaniem J. J. Arnetta, obawiając się konsekwencji własnych wyborów jako efektu zamkniętych drzwi i ryzyka porażki, końca bezkarności i niezależności, wielokrotnie chętnie odraczają moment trwałych zobowiązań, pozostawiając go na późniejszy czas¹¹⁰.

Podobne tendencje opóźniania uwidoczniają się w obszarze kontynuowania aktywności edukacyjnej prowadzącej do podjęcia samodzielności zawodowej i ekonomicznej. Stan takiej samodzielności jednostki w społeczeństwach uważanych za informacyjne – opartych na wiedzy – osiąga się na ogół poprzez stabilizację zatrudnienia. Nie jest to jednak zadanie łatwe, zwłaszcza dla młodych dorosłych, którzy dopiero wchodzą na ścieżkę zawodową bądź się jeszcze do niej przygotowują, realizując liczne kursy i szkolenia podnoszące poziom ich wiedzy i kompetencji bądź też kolejne etapy kształcenia prozawodowego lub ustawicznego, umożliwiające dopiero zdobycie dobrej pracy, co stało się domeną ostatnich lat. W obliczu takich priorytetów na drodze budowania niezależności finansowej zrozumiałe jest odraczanie przez młodych dorosłych w czasie pozostałych – intymnych – zadań dorosłego życia albo też ich realizowanie ale bez efektu deklaratywnej finalizacji. Ważne jest jednak pytanie o indywidualne i społeczno-kulturowe granice czasowe tego odroczenia.

Pozostaje jeszcze jedna kwestia. Współczesne społeczeństwo, funkcjonujące w warunkach „płynnej nowoczesności”¹¹¹, pozostawia młodemu człowiekowi wiele nieokreśloności. Obecna niejednoznaczność, a nawet anomia utrudniają młodym wybory, szczególnie te, które mają prowadzić do ukonstytuowanych, stabilnych ról i statusów społecznych. W wyniku oddziaływania tych procesów

¹¹⁰ J. J. Arnett, *Emerging adulthood: the winding road from late teens through the twenties*, New York 2004, Oxford University Pres.

¹¹¹ Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, Kraków 2007, Wydawnictwo Literackie; Z. Bauman, *Płynne życie*, Kraków 2006, Wydawnictwo Literackie.

pojawia się efekt niepewności, zmienności i zagubienia, które nierzadko stają się stanem normatywnym przeżywanych doświadczeń. Anomia społeczna – społeczeństwo anomijne, określane w niektórych państwach jako społeczeństwo adolesecentryczne¹¹² – utrudnia takie konsekwentne wybory i poczucie *status quo*. Młodym ludziom brakuje stałych, adekwatnych punktów odniesienia, jak i też bezpiecznego (albo chociaż alternatywnego) systemu wartości, by podejmować odpowiednie dla siebie, zadowalające w skutkach decyzje. Dlatego tak często, poszukując zamienników/wersji zapasowych, wdrażają oni do życia własne, ale nie zweryfikowane dotąd pomysły, które okazują się mało doskonałe lub zupełnie nieodpowiednie do realizacji na dalsze lata. W efekcie tych nieprawidłowych wyborów i nieadekwatnych do możliwości ról społecznych ponoszą porażkę na polu eksperymentowania, które nie przybliży ich do osiągnięcia dojrzałości, ale raczej oddala od starszych i mądrzejszych, często nawet obniżając poczucie psychicznego bezpieczeństwa. Opóźnianie wejścia w dorosłość ze wszystkimi jego konsekwencjami może skutkować licznymi niepowodzeniami i permanentną niestabilnością, prowadząc do wykształcenia się mechanizmów obronnych takich jak unikanie (np. odpowiedzialności) bądź nazbyt duże koncentrowanie się na sobie¹¹³.

Słabe społecznie środowiska, brak wzorów, autorytetów mogą zatem utrudniać rozwój, kształtowanie i doskonalenie się spójnej tożsamości, ponieważ prowokują, a nawet wymagają kompensacji różnych deficytów w otoczeniu społecznym człowieka. Uwaga ta odnosi się również do deficytów obecnych w szeroko rozumianym otoczeniu instytucjonalnym, począwszy od instytucji oddziałujących na człowieka we wczesnych etapach życia i rozwoju, skończywszy na instytucjach o charakterze globalnym, a nawet wirtualnym. Indywidualizację rozwoju, będącą priorytetowym zadaniem w procesie „stawania się”, zaburzają także dysfunkcjonalne lub niedopasowane do potrzeb jednostki instytucje opieki nad młodzieżą, jak również rodzinie uwarunkowane deficyty w zakresie zasobów osobistych. Zasoby takie są niezwykle ważne w rozwoju intelektualnym i emocjonalno-społecznym i to właśnie rodzina, a po niej najbliższe kręgi socjalizujące jednostkę mają dbać o ich budowanie każdego dnia. Dzięki nim

¹¹² Do terminu społeczeństwo adolesecentryczne odwołuje się francuski badacz T. Anatrella, za: W. Zagórska, M. Jelińska, M. Surma, A. Lipska, *Wydłużająca się droga do dorosłości*, cyt. wyd., s. 100.

¹¹³ M. Kofta, *Samokontrola a emocje*, Warszawa 1979, PWN; M. Kofta, D. Doliński, *Poznawcza psychologia osobowości*. W: J. Strelau (red.), *Psychologia: podręcznik akademicki*, t. II, Gdańsk 2000, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 561–600.

może ona rozwinąć skrzydła i krok po kroku osiągać swoje rozwojowe cele. Dlatego tak ważne jest, by środowiska społeczne, modelujące osobowość młodych ludzi, miały do zaproponowania wachlarz wartości sprzyjających rozwojowi, wizję i intuicję co do efektywności stawianych celów, jak również wykształcony kręgosłup moralny. Sytuacja taka mogłaby wówczas zachęcać młodych dorosłych do permanentnego nieopóźniania zadań rozwojowych tego okresu, by zmierzyć się z nimi wtedy, gdy pojawi się moment największej gotowości uczenia się. W tym miejscu pragnę podkreślić rolę kapitału społecznego środowiska życia w procesie rozwoju młodych dorosłych. Społeczność, której zarówno repertuar aktywności, mobilność, jak i kompetencje są słabe, nie jest w stanie zaoferować młodym ludziom ani dojrzałych wzorów życia, ani też odpowiedniego i skutecznego wsparcia. Dlatego tak ważne jest jego permanentne wzmacnianie.

Analizując współczesne źródła wydłużania się okresu morytoryjnego w ostatnich latach, dostrzec można między innymi: opóźnienie/brak punktualności zadań rozwojowych z powodu zmieniających się priorytetów młodych ludzi pod wpływem wzrastającej potrzeby wewnętrznej wolności oraz decydowania o sobie i zainwestowania w rozwój dodatkowych kompetencji; odraczanie podejmowania dorosłych ról i zadań na skutek społecznych konsekwencji zmian cywilizacyjno-kulturowych, a czasami także na skutek zaburzonej emocjonalności, więzi czy niedojrzałości emocjonalno-społecznej bądź/i społeczno-zawodowej młodych dorosłych. Drugie źródło wydłużania się moratorium wiąże się z relatywizmem kulturowym, a wraz z nim z trudnością dokonywania wyborów kształtujących dojrzały status tożsamości. Proces ten i towarzyszące mu trudności wzmacnia kreowana w mediach – wskazywana też w badaniach społecznych¹¹⁴ – moda na młodość i hedonistyczna postawa życiowa – bez zaangażowania, zobowiązań i złożonej odpowiedzialności. Ze zjawiskiem tym wiąże się także silne dążenie do sukcesu, nastawienie na rywalizację, bycie najlepszym, co dotyczy w szczególności grupy wspomnianych młodych *yuppies* i prowadzić może do wrzucenia ich w sieć konkurencyjności, pozbawiając indywidualnego stylu w budowaniu atrybutów własnej atrakcyjności i tożsamości.

Trzecie źródło wiąże się z niedojrzałością bądź lękiem przed dorosłością i związaną z nią potrzebą odpowiedzialności. Młodzi dorośli, którzy z różnych względów nie zamknęli okresu moratorium, nie mają wizji własnej przyszło-

¹¹⁴ N. Nowak-Dziemianowicz, *Przerażeni – Rozpieszczeni. Młodzież jako przedmiot i podmiot permanentnej zmiany*, referat wygłoszony na konferencji. „Młodzież jako podmiot i przedmiot badań pedagogicznych”. Poznań, 6–7.04.2017.

ści albo też ich wizja jest nieadekwatna do możliwości czy społeczno-ekonomicznych warunków życia. Uwaga ta dotyczy w szczególności młodych ludzi o cechach wycofania, bierności, a nawet zwykłej tendencji do izolowania się z powodu braku pewności, obniżonej aktywności, często też zaniżonej samooceny, a także osób o zaburzeniach rozwoju emocjonalno-społecznego. Eksperymentowanie w rolach społecznych sprawia im kłopot, wymaga od nich czasu, a poszukiwanie siebie i swojego miejsca charakteryzuje się czasową pasywnością¹¹⁵. Mogą to być zarazem jednostki twórcze o specyficznym sposobie poznawania rzeczywistości, ale także osoby, których rozwój psychospołeczny nie przebiega w sposób harmonijny bądź obciążony jest deficytami (także deficytami zainteresowań, miłości i przynależności czy wreszcie deficytami potrzeb lub rozwoju). Wówczas start w dorosłość obciążony może być niepowodzeniami¹¹⁶. Mają one problem z wizją dotyczącą własnej przyszłości, nierzadko sposoby radzenia sobie czerpią od innych ludzi, a ich wybory mają podłoże lękowe. W tym miejscu także warto podkreślić, że rozwój określonej strategii czy sposobu konstrukcji i rewizji własnej tożsamości ma swoje uwarunkowania środowiskowe, rodzinne z akcentem na oddziaływanie osób i środowisk znaczących oraz prezentowane przez nie wzory zachowań emocjonalnych i style poznawcze, wykorzystywane w nowych sytuacjach. W tym kontekście zauważyć można, że okres moratorium – rozumiany jako status tożsamości – charakteryzuje najwyższy wskaźnik lęku w całym życiu. Dalece prawdopodobne wydaje się twierdzenie, że jeśli najbliższym osobom w rodzinie i środowisku życia towarzyszy lęk, istnieje duże prawdopodobieństwo, że młodzi dorośli o słabszym potencjale rozwojowym będą korzystali z gotowych wzorów myślenia i działania, zamiast budować własne. Profile emocjonalno-behawioralne kształtują się bowiem w znacznym stopniu przez doświadczanie, a silnym jego źródłem są małe społeczności i bliskie pod względem więzi relacje rodzinne oraz przyjacielskie. Dlatego tak ważne jest, by młody dorośli (a wcześniej dziecko i dorastający) miał okazję doświadczać okazji do stawiania pytań i budowania dojrzałych strategii radzenia sobie z codzienno-

¹¹⁵ L. Witkowski, *Tożsamość i zmiana. Epistemologia i rozwojowe profile w edukacji*, Wrocław 2000, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, s. 86.

¹¹⁶ Postawy dyfuzyjno-unikowe stanowią jeden ze stylów tożsamości, które decydują o wyborze różnych sposobów budowania i podtrzymywania poczucia swojej tożsamości. Styl ten/postawa charakteryzuje się reakcjami sytuacyjnymi i odraczaniem ważnych wyborów na inny czas. Szerzej M. D. Berzonsky, *Identity Style and Coping Strategies*, „Journal of Personality” 1992, vol. 60, s. 771–787.

ścią i projektowaną przyszłością, ponieważ w ten sposób pozyska umiejętność rozwiązywania problemów. Środowisko, które wspiera rozwój tej umiejętności, wspomaga tak ważne – podkreślane w koncepcji J. Marcii¹¹⁷ – przejście ze statusu tożsamości moratoryjnej do osiągniętej. By taki status rozwinąć, trzeba budować swoją autonomiczną tożsamość, wyzbywając się lęku o własną przyszłość. Co więcej, postawa otwarta na nowe doświadczenia, które niesie przyszłość, powinna charakteryzować także rodziców w stosunku do ich dorastających dzieci. Okazuje się bowiem, że lęk przed dorosłością to nie tylko domena dorastających dzieci, ale w szczególności lęk ich rodziców. Wydaje się też, że młodzi dorośli w zdecydowanie mniejszym stopniu niż rówieśnicy przed laty postrzegają swoją przyszłość z emocjonalnym niepokojem.

Powyższe konstatacje pozwalają zauważyć, że dopiero po przejściu moratorium rozwojowego młody człowiek jest w stanie podjąć zobowiązanie w zakresie tego, kim jest i co chce w życiu robić. Ma wówczas uformowaną strukturę tożsamości, która scala jego wcześniejsze doświadczenia i osobowe atrybuty, pozwala na dokonywanie świadomych wyborów oraz pełne konsekwencji podejmowanie priorytetowych zobowiązań. Jak wskazują badania współczesnych młodych ludzi – zarówno młodzieży, jak i młodych dorosłych¹¹⁸ – status dojrzałej tożsamości, wieńczący cały proces formowania się tożsamości może pojawić się dopiero pod koniec 30 r.ż. Proces ten zatem – z wielu względów – może być mocno przesunięty w czasie.

2.2.3. Modele wchodzenia w dorosłość

Oczywiste jest, że dla wielu młodych ludzi wchodzenie w dorosłość jest jednoznaczne z wiekiem i podejmowaniem charakterystycznych dla dorosłych ról społecznych. Wejście w świat dorosłych ma wiele dróg, których kierunek opisać można, wskazując cztery modele wchodzenia w dorosłość¹¹⁹. Pierwszy z nich odzwierciedla sytuację młodych dorosłych, którzy nie mają wsparcia społecznego i/lub materialnego swoich rodziców – ich start jest przyspieszony i obciążony dużą odpowiedzialnością za siebie. Osoby te muszą samodzielnie

¹¹⁷ J. E. Marcia, *Identity in adolescence*. W: J. Adelson (red.), *Handbook of adolescent psychology*, New York 1980, Wiley, s. 161.

¹¹⁸ M. Bardziejewska, *Okres dorastania – szanse rozwoju*, „Remedium” 2004, nr 11 (129), 4–5, s. 42.

¹¹⁹ M. Sińczuch, *Wchodzenie w dorosłość w warunkach zmiany społecznej*, Warszawa 2002, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, s. 120–121.

zadbać o zapewnienie sobie zasobów umożliwiających samodzielność mieszkaniową i realizację pozostałych zadań dorosłości. Jest to przykład strategii charakterystycznej dla konfliktu międzygeneracyjnego z jednoczesnym założeniem korzystnej pozycji społeczno-gospodarczej, umożliwiającej młodemu pokoleniu skorzystanie z bogatej, korzystnej oferty zatrudnienia. Drugi model także zakłada korzystny debiut w dorosłości, funkcjonowanie młodych dorosłych w komfortowych warunkach, z możliwością korzystania ze wsparcia i pomocy rodziców. W tym przypadku nie występuje konflikt pokoleniowy albo też ma on charakter marginalny. Na ogół młodzi dorośli prezentują podobny system wartości i styl życia co ich rodzice. Zdaniem M. Sińczucha to model typowy dla społeczeństw stabilnych, osiągających pozycję społeczno-zawodową adekwatnie do wieku, zdobywanych kompetencji oraz wkładu własnej pracy.

Dwa kolejne hipotetyczne modele wskazują na realne ryzyko opóźnionego wchodzenia w dorosłość. Trzeci model zakłada sytuację, w której w życiu młodych dorosłych brakuje wsparcia dorosłych, i dodatkowo ten status izolacji społeczno-ekonomicznej nakłada się na obiektywne trudności na rynku pracy. Ostatni – czwarty – model opisuje wchodzenie w dorosłość jako opóźnione z powodu indywidualnego wyboru. Predysponowanie do bycia osobą dorosłą i pełnienie dorosłych, odpowiedzialnych ról odsuwane jest na dalszy plan, co tym samym odracza moment podjęcia odpowiedzialności za siebie i dojrzałe zobowiązania. W tym przypadku okres moratorium jest kluczem do tego wzmocnionego, często podwójnego odroczenia, umożliwiającym przedłużanie się okresu zdobywania lub podnoszenia zawodowych kwalifikacji i powolnego – za zgodą rodziny, środowiska społecznego oraz instytucji – stawania się dorosłym.

Z perspektywy oddziaływań rodzinnych i roli, jaką pełni w życiu każdego człowieka rodzina, warto podkreślić, że punktualność wchodzenia w dorosłość z pomocą rodziny jest szczęściem, które spotyka tylko pewną część młodych ludzi. Taka grupa młodych dorosłych ma szanse poradzić sobie z kryzysem psychospołecznym, tożsamościowym, uruchamiając – opisywany przez H. Oleszkowicz¹²⁰ – tradycyjny model zaradności, opierając się w roz-

¹²⁰ H. Oleszkowicz opisuje modele zaradności młodych ludzi w sytuacjach kryzysowych, wskazując pięć modeli zachowań występujących u młodzieży: sytuacyjny, artystyczny, religijny, bezradnościowy i tradycyjny. Ze względu na procesy akceleracji rozwojowej stanowisko to uważam za niezwykle aktualne w przypadku analiz zachowań w grupach młodych dorosłych. Mechanizmy te niosą z sobą pewne mechanizmy/strategie, które nawykowo stosowane, stanowią względnie utrwalony wzór do wykorzystania w podobnych poznawczo i społecznie sytuacjach. Por. H. Oleszkowicz, *Kryzys młodości – istota i przebieg*, cyt. wyd.

wiązywaniu problemów na wartościach ogólnoludzkich mając dobry kontakt z własnymi rodzicami.

Niektórzy młodzi ludzie u progu dorosłości z kryzysem i trudnościami bycia dorosłym muszą jednak poradzić sobie sami, ponieważ rodzice nie są w stanie włączyć się w pomoc w budowaniu ich projektu życia. Przyczyn takich sytuacji może być wiele. Po pierwsze, rodzice mogą mieć odmienną wizję przyszłości swojego dorosłego dziecka, albo sami mogą funkcjonować w sposób mało zaradny życiowo. Zdarza się, że problem braku pracy dotyka też samych rodziców, grupy społecznej pod względem wieku lub przestrzeni społeczno-gospodarczej najbardziej narażonej na jej utratę. Wówczas staje się niemożliwa skuteczna pomoc młodemu człowiekowi, zarówno emocjonalna, jak i instrumentalna. Innym przykładem dysfunkcjonalności środowiska rodzinnego jest korzystanie ze środków pomocy społecznej, a w skrajnych – choć nie odosobnionych przypadkach – występuje marginalizacja życia. Prawdopodobne czy potencjalne spośród opisanych warunki życia rodziców młodych dorosłych stanowią istotną przeszkodę w budowaniu skutecznego wizerunku własnej osoby oraz strategii służących zaradności. W tym miejscu warto wskazać także odmienne skutki funkcjonowania młodych ludzi w rodzinie z przejawami dysfunkcjonalności. Nierzadko obserwuje się, że młodzi ludzie doświadczeni sytuacją marginalności rozwojowej prezentują postawę niezwykle dojrzałą społecznie i wykazują wiele motywacji, która uruchamia ich style radzenia sobie z przeciwnościami losu. Świadomie wybierają drogę budowania podmiotowych mechanizmów zaradności, które pozwalają im na rozwój kompetencji umożliwiających skuteczny start w dorosłość i radzenie sobie z jej zadaniami w kolejnych etapach. Wydaje się, że model ten najbardziej charakteryzuje współczesnych młodych dorosłych.

W pracy odwołuję się do grupy, której start w dorosłość i związane z nim doświadczenia są na ogół pozytywne, choć narażone na brak punktualności. Młodzi dorośli to osoby studiujące na uniwersytecie, wywodzące się z rodzin o określonym, korzystnym habitusie oświatowym¹²¹ i kulturowym. Warto w tym miejscu wspomnieć, że przynależność dorosłego dziecka do określonego modelu rodziny – niezależnie od funkcjonowania w określonej kulturze – wiąże się oddziaływaniem czynników wewnątrzrodzinnych, takich jak: płeć, wykształcenie czy kolejność urodzenia. Analiza wyników badań prowadzonych na ten temat wskazuje na występowanie pewnych prawidłowości dotyczących

¹²¹ A. Cybał-Michalska, *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Kraków 2013, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 222.

opuszczania domu rodzinnego przez młodych dorosłych. Okazuje się, że dzieci z bardziej licznych rodzin – podobnie jak dzieci z rodzin o wysokim statusie materialnym – opuszczają dom chętniej (choć bywa też, że pozostają długo w domu), podobnie jest w przypadku młodych dorosłych pracujących i wykształconych, dobrze zarabiających młodych mężczyzn. Dorosłe dzieci wychowywane przez jednego rodzica, a także jedynacy opuszczają dom później. Z opóźnieniem też osiągają autonomię. Wielu autorów uważa, co potwierdzają także obserwacje codzienne, że jest to związane z poczuciem obowiązku wobec rodziców i odpowiedzialności za nich, nierzadko też przez nich samych podświadomie podtrzymywanych. Pozostawanie w domu rodzinnym lub powracanie do niego w przypadku niepowodzeń jest produktem pogarszającej się sytuacji gospodarczej albo – w niektórych przypadkach – wygody młodych dorosłych i/lub przyzwolenia bądź pobożnego życzenia samych rodziców, pragnących nadal sprawować kontrolę nad swoim dzieckiem. Tacy rodzice pozwalają na tzw. wodowanie. Jeśli rodzic jest ugodowy lub nadopiekuńczy, młodzi dorośli nie muszą poszukiwać okazji do bycia twórczym i produktywnym, nie muszą też rozwiązywać konfliktów międzypokoleniowych, ponieważ nie ma ich w relacji rodzic–dorośle dziecko.

Ważny dla każdego młodego człowieka czas, w którym zobowiązania dorosłego życia zostają zawieszone, może zatem przybierać różne postaci. Brak możliwości podjęcia pracy we wczesnym etapie aktywności i rozwoju zawodowego sprawia, że młodzi dorośli nie mają nie tylko okazji zarobkować, ale nawet wykształcić nawyków związanych z pracą. Innym obciążeniem psychicznym jest fakt, iż osoba taka może czuć się niekompetentna, odrzucona, a nawet marginalizowana. Brak odpowiednich zasobów – zarówno społecznych, jak i finansowych – stwarza okazję do wykształcenia się syndromów społecznego wykluczenia/samowykluczenia. Mogą być one widoczne w sześciu wymiarach: wykluczenia instytucjonalnego, wykluczenia przez społeczną izolację, ograniczonego dostępu do rynku pracy i związanego z nim wykluczenia ekonomicznego, a także wykluczenia przestrzennego i kulturowego. W przypadku grupy młodych dorosłych, w szczególności wywodzących się ze środowisk słabszych społecznie i z oznakami braku zdrowia, ważnymi obszarami wykluczenia, które w istotny sposób mogą destabilizować ich sytuację, są: wykluczenie instytucjonalne, poprzez społeczną izolację i ograniczony dostęp do rynku pracy oraz – w konsekwencji – ryzyko wykluczenia ekonomicznego.

Wykluczenie instytucjonalne może wystąpić ze strony instytucji edukacyjnych borykających się z przeciwdziałaniem bezrobociu i trudnej sytuacji

uzależnienia od pomocy, by zapobiec ekskluzji społecznej. Doświadczenie instytucjonalnej zależności pociąga za sobą poczucie wstydu i zmierza w kierunku bierności, potęgując brak stabilizacji życiowej. Ograniczony dostęp do rynku pracy uwidocznia się w postaci usztywniania zewnętrznych barier, uniemożliwiających wejście (lub powrót) na rynek pracy. Wywołuje to tendencje wycofywania się i rezygnacji z zatrudnienia. Dodatkowym efektem wzmacniającym niekorzystną sytuację jest wycofywanie się osoby z sieci relacji interpersonalnych, co przyczynia się do znacznego ograniczenia przez nią kontaktów społecznych i wzmacniania się izolacji. Te opisane formy wykluczenia wywołują duże poczucie niezaradności, często także (w nieodosobnionych przypadkach) zależności finansowej od rodziny bądź opieki społecznej. Ważną konsekwencją tych procesów marginalizujących życie osoby o takim (tymczasowym bądź utrwalonym już) statusie jest brak możliwości korzystania z moratorium rozwojowego. Ponadto można się spodziewać, że brak stabilizacji wywoływać może zjawisko blokady w rozwoju dorosłości. Pojawiający się efekt przedłużania się moratorium może nie mieć swojego realnego zakończenia, kiedy czas dany młodemu człowiekowi na zmianę statusu tożsamości permanentnie się przedłuża. W przypadku tych młodych dorosłych, którzy po zakończeniu edukacji długo nie mają pracy i są zależni od rodziny, może się pojawić efekt życiowej bezradności albo też rozwiniętej postawy konsumacyjnej. Dlatego też ważne jest, by młodzi dorośli mieli możliwość uczenia się, a także motywację do zdobywania i podnoszenia kwalifikacji zawodowych. Brak kwalifikacji, podobnie jak niska samoocena oraz pasywność wywołują bowiem tendencje regresywne – wycofywanie i izolowanie się, które mogą sprzyjać wykluczeniu z rynku pracy w przyszłości albo aktualnie. W moim odczuciu na takie problemy szczególnie narażona jest grupa młodych ludzi mających ograniczony dostęp do eksperymentowania w rolach społecznych, w tym młodzież pochodząca ze słabo wykształconych środowisk i małych miejscowości¹²². Z drugiej strony obserwuje się młodych dorosłych, którzy swój brak dojrzałości zawdzięczają korzystaniu z gotowego i zasobnego zaplecza morytoryjnego w postaci zinstytucjonalizowanej. Są to młodzi ludzie żyjący w rodzinach dobrze sytuowanych bądź zamożnych, nierzadko z pomysłami na uatrakcyjnienie i przedłużanie czasu moratorium.

¹²² B. Kołaczek, *Podstawowe uwarunkowania społeczne dostępu młodzieży do kształcenia*, „Polityka Społeczna” 2005, nr 1, s. 14–17.

2.3. Miejsce edukacji i kształcenia w życiu młodych dorosłych

W rozwoju psychicznym młodych dorosłych (poznawczym, emocjonalnym, motywacyjnym, osobowościowym i moralnym) pojawia się coraz większe zróżnicowanie i uporządkowanie oraz zdolność do samoregulacji (samokontrola, samodyscyplina, autoanaliza/refleksyjność poznawcza, podejmowanie odpowiedzialności za swój rozwój, proces uczenia się)¹²³. Główne tendencje rozwojowe, które budują dojrzałość i kształtują poczucie tożsamości, pomagają odpowiedzieć na pytanie o to, kim jestem i jak oceniam swoje życie. We wczesnej dorosłości pytanie to można określić jako związane z koniecznością permanentnego rozwoju. Tylko taki rozwój, który umożliwia podążanie za zmianami społeczno-kulturowymi, tempem zmian w świecie (zarówno w skali mezo-, jak i makro) wydaje się spełniać podstawowe kryteria adekwatności. Umożliwia wówczas poczucie kontroli nad własnym życiem i rzeczywistością społeczną, generowaną intensywnym postępem technik informatycznych i komunikacyjnych, będących oznaką intensywnych przemian społeczno-kulturowych¹²⁴. W rozwoju emocjonalno-społecznym młodych dorosłych oczekuje się umiejętności akceptowania permanentnej niepewności, a nawet ryzyka. W rozwoju osobowym za bardziej trafną uważa się metaforę „kotwicy” zamiast zakotwiczenia. Wówczas ważną umiejętnością jest wspomniane już w tym opracowaniu transgresyjne przekraczanie zastanej rzeczywistości, własnych umiejętności i dotychczasowych kreacji¹²⁵.

Jak wynika z badań prowadzonych w 2014 roku wśród Polaków w wieku 18–24 lata, 94,6% osób to studenci¹²⁶. Na naukę po szkole średniej Polacy decydują się najchętniej w Europie. Jednocześnie coraz powszechniejszy staje

¹²³ A. Niedźwieńska, *Samoregulacja w poznaniu i działaniu*, Kraków 2008, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego; A. Oleszkowicz, A. Senejko, *Oczekiwane kierunki zmian rozwojowych w adolescencji i wczesnej dorosłości. Ku dojrzałej podmiotowości*. W: H. Oleszkowicz, A. Senejko (red.), *Psychologia dorastania. Zmiany rozwojowe w dobie globalizacji*, Warszawa 2013, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 115.

¹²⁴ M. Ledzińska, *Młodzi dorośli w dobie globalizacji. Szkice psychologiczne*, Warszawa 2012, Wydawnictwo Difin.

¹²⁵ J. Kozielecki, *Psychotransgresjonizm – zarys nowego paradygmatu*. W: J. Kozielecki (red.), *Nowe idee w psychologii*, Gdańsk 2009, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 330–348.

¹²⁶ M. Drozdowicz-Bieć, *Młodzi wykształceni, ale bezrobotni. Fakty i mity*, „Forum Obywatelskiego Rozwoju”, Analiza FOR 2014/09.

się pogląd, że studia nie chronią już przed bezrobociem i że młodzi ludzie, wybierając kierunek studiów, nie trafiają w potrzeby rynku pracy. Przywołanie rozważań dotyczących edukacji pozwala na stwierdzenie, że humanistyczny wymiar edukacji, zwłaszcza edukacji ukierunkowującej zawodowo, w sposób szczególny wyznacza taki kierunek rozwoju człowieka, który powinien służyć jego autokreacji. W tym rozumieniu rozwój człowieka polega na aktywności, na pobudzaniu jego twórczych możliwości, a także na nadaniu działaniom (w tym również pracy) charakteru twórczego, czego efektem są wymierne dla jednostki – obiektywnie i subiektywnie odczuwane – korzyści. Studiujący młodzi dorośli na etapie edukacji wybierają różne drogi/ścieżki, na których zachodzą różne eksploracje. Studiując, podejmują dorywczą pracę, realizują kursy, szkolenia, które nie wymagają od nich jeszcze kwalifikacji zawodowych.

W perspektywie analiz dotyczących studiujących młodych dorosłych warto wspomnieć, że w kulturze społecznej powstała też pewna moda na *gapyear* – roczną przerwę, którą fundują sobie studenci albo absolwenci studiów przed rozpoczęciem pracy zawodowej. *Gapyear* to forma współczesnej turystyki, której celem jest przede wszystkim doświadczenie nowych wrażeń i kontaktów kulturowych, a tożsamość ludzi tak funkcjonujących można by porównać do Baumanowskiego turysty¹²⁷, który przeżywa i przyswaja świat i który jest źródłem kolekcjonowania wrażeń. Nie jest to jednak uniwersalna wizja egocentrycznego podróżnika – poszukiwacza, ponieważ coraz częściej zdarza się, że taką formą jest wolontariat, wspomagany przez różne organizacje i instytucje. W tym rozumieniu *gapyear* jest kolejnym punktem w CV młodych ludzi, czasami też szansą na znalezienie dobrej pracy. Opisywane zatem podwójne oblicze *gapyear* jest jednak propozycją kulturową skierowaną do młodych ludzi, których warunki funkcjonowania i rozwoju nie są ograniczone ze względu na stan zdrowia i zakres fizycznej sprawności. By tworzyć takie projekty i dążyć do ich realizacji, potrzeba dobrej sprawności oraz poczucia kontroli nad własnym losem. Gdyby przyjrzeć się bliżej tej formie wchodzenia w dorosłe role kulturowe i społeczno-zawodowe, może się okazać, że nie są one dla wszystkich, tylko dla wybranej grupy młodych dorosłych. Przepustką do ich pełnienia jest nieskrępowana czynnikami biologicznymi, jak również środowiskowymi wizja własnej osoby oraz sposób

¹²⁷ Z. Bauman, *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Warszawa 1994, Instytut Kultury, 29–30. Autor wyróżnił kilka ponowoczesnych wzorów osobowych, których tożsamość interpretuje w kategoriach typów: spacerowicza, włóczęgi, turysty, gracza.

realizowania się i wypełniania zadań rozwojowych tego dość autonomicznego już okresu życia. Powyższe analizy, sytuujące młodych dorosłych w warunkach licznych transgresji i wyborów w związku z eksperymentowaniem w rolach społeczno-edukacyjnych i prozawodowych, pozwalają przybliżyć grupę, jaką stanowi młodzież akademicka, wraz z charakterystyką przeżywanego przez nią czasu psychologicznego.

2.3.1. Edukacja uniwersytecka – czas i miejsce rozwoju zasobów, statusu społecznego i kapitału edukacyjnego młodych dorosłych (uniwersytet jako miejsce rozwoju zasobów i kształtowania kapitału społecznego)

Wprowadzając w kwestie miejsca edukacji uniwersyteckiej w życiu młodych dorosłych, nie sposób oprzeć się stwierdzeniu, że inwestowanie w edukację jest kluczem do podnoszenia statusu społeczno-zawodowego młodych ludzi¹²⁸. Ponadto inwestycja taka jest skutecznym sposobem/formą wyrównywania szans osób o niższym statusie pochodzenia i habitusie oświatowym rodziny. Edukacja – szczególnie we współcześnie zmieniających się warunkach społeczno-kulturowych, wymagających mobilności, łatwości adaptowania się do owych zmian i ich społecznych skutków – jest dziś obszarem, który wymaga doinwestowania, by także jednostki słabsze społecznie mogły zdobyć wykształcenie. Jak wskazuje W. Woźniak, polski system edukacyjny różnicuje bowiem prawdopodobieństwo osiągnięcia sukcesu poprzez nierównomierną dostępność młodych ludzi z różnych środowisk do kształcenia w tej samej jakości¹²⁹.

Posiadanie wykształcenia pozwala jednostce na lepszą adaptację do wymogów życia, radzenia sobie z trudnościami, mobilizuje i umożliwia bardziej skuteczne poszukiwanie informacji. Jak wskazuje J. Czapiński¹³⁰, osoby o niż-

¹²⁸ Kwestie te podejmują m.in. W. Segiet, *Edukacyjne drogi młodych dorosłych. Kontekst uwarunkowań rodzinnych*. W: tenże (red.), *Młodzież w dobie przemian społeczno-kulturowych*, Poznań 2015, Wydawnictwo UAM; tenże, *Edukacja – stratyfikacja – tożsamość młodzieży. Studium z pedagogiki porównawczej i socjologii edukacji*, Poznań 2012, Wydawnictwo UAM

¹²⁹ W. Woźniak, *Rola systemu edukacyjnego w kreowaniu i utrwalaniu nierówności społecznych*. W: P. Szukalski (red.), *Szansa na sukces. Recepty współczesnych Polaków*, Łódź 2006, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 154.

¹³⁰ J. Czapiński, *Money Isn't Everething: On the Various Costs of Transformation*, „Polish Sociological Review” 1995, nr 4 (112), s. 289–302.

szym statusie wykształcenia trudniej znoszą zarówno materialne, jak i psychologiczne koszty przystosowania się do nowej sytuacji, trudniej też adaptują się do zmian na rynku pracy. Z punktu widzenia tendencji wydłużania się ludzkiego życia, a także „biorąc pod uwagę, że długość życia również wzrasta wraz z poziomem edukacji (...) można postrzegać edukację jako rzeczywiste remedium na większość negatywnych skutków gwałtownej zmiany społecznej. Im jednostka jest lepiej wykształcona, tym szybciej i bardziej efektywnie dostosuje się do nowych reguł życia”¹³¹. Ponadto tym, co wydaje się istotne w perspektywie edukacji permanentnej, ustawicznej, służącej uzupełnianiu i podnoszeniu poziomu wykształcenia, a także stanowiącej współcześnie bazę do radzenia sobie, jest wzrost życiowych kompetencji. Można powiedzieć, że pełnią one rolę ochronną w konfrontacji z dynamicznymi zmianami rzeczywistości społecznej, prowadzącymi do „nowej jakości świata”¹³². W tym procesie budowania życiowych kompetencji ważnym zadaniem do realizowania przez młodych ludzi jest nie tylko świadomość swoich zasobów, ale przede wszystkim dbałość o nie i ich pomnażanie. Środkiem, który temu służy, jest z pewnością edukacja¹³³.

Lista zasobów, które rozwijają się pod wpływem doświadczeń społecznych, jest bardzo długa. Wśród nich wymienić można między innymi: poziom zdrowia, poczucie własnej wartości, poziom samooceny, poczucie własnej skuteczności i osobistej kontroli, koherencji, optymizm, osobowościową odporność, sposoby radzenia sobie ze stresem, orientację prospołeczną oraz wsparcie społeczne. Zasoby te stanowią ważne narzędzie do wykorzystania w codziennych sytuacjach, szczególnie w warunkach wymagających poradzenia sobie w nowych rolach i zadaniach społecznych. W przypadku studiujących młodych dorosłych zauważa się aktualność wielu z nich. Wykorzystywanie zasobów jest jednostce potrzebne, by nie tylko lepiej sobie radzić, ale także po to, by budować nowe kompetencje i dzięki nim podnosić poziom zadowolenia z siebie, relacji w otoczeniu społecznym, a także poczucie jako-

¹³¹ Tamże, s. 299.

¹³² D. Drynda, *Sesja naukowa poświęcona spuściźnie naukowej profesora Bogdana Suchodolskiego*, „Rocznik Pedagogiczny” 1997, s. 68; B. Suchodolski, *Filozoficzne problemy edukacji permanentnej*. W: B. Suchodolski, *Wychowanie i strategia życia*, Warszawa 1983, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, s. 298.

¹³³ Kwestie te podejmuje także T. Gmerek, *Młodzież i dyplom akademicki. Społeczne konstrukcje sukcesu życiowego*. W: A. Gromkowska-Melosik, T. Gmerek, *Problemy nierówności społecznej w teorii i praktyce edukacyjnej*, Kraków 2008, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

ści swojego życia. Z intencją odwołania się do cech stanowiących o obecności zasobów w życiu młodych ludzi można je zagregować w kilka grup, takich jak: dobre zdrowie, zasoby indywidualne, umiejętności interpersonalne oraz umiejętności radzenia sobie w trudnych sytuacjach¹³⁴. Ich budowanie pozwala młodym dorosłym w pełniejszy, bardziej skuteczny i satysfakcjonujący sposób doświadczać codzienności. Podnoszenie tych zasobów do poziomu kompetencji pozwala także budować młodym dorosłym ich własny kapitał społeczny.

Zdaniem M. Dudzikowej kapitał społeczny jest „ideą, która mówi, że ludzie i grupy społeczne mogą czerpać zasoby ze swych kontaktów i związków z innym ludźmi, dzięki czemu zwiększa się skuteczność zarówno jednostkowych działań, jak i sprawności grupy, wzrastają i efekty ekonomiczne, i szeroko rozumiana jakość życia”¹³⁵. W tej perspektywie uznać można, że istotną rolę w kreowaniu kapitału, który wydaje się pozostawać w wyraźnej relacji z tworzeniem warunków do podnoszenia jakości życia człowieka, odgrywa edukacja we wszystkich jej możliwych wymiarach. W ten oto sposób wykształcenie staje się elementem kapitału kulturowego człowieka na całe życie. Autorzy raportu *Polska 2030*, uznając „kapitał społeczny za kapitał rozwojowy Polski”, stwierdzają, że „edukacja jest najważniejszym i podstawowym warunkiem wzrostu i przemian kapitału społecznego w nadchodzących dekadach”¹³⁶. Studiujący młodzi dorośli funkcjonują zatem w warunkach, w których nie tylko sami stają się twórcami swoich biografii, ale także biorą czynny udział w tworzeniu kapitału edukacyjnego swojej grupy.

Bycie studentem ma swoje konsekwencje, zarówno indywidualne – związane z nauką, jak i społeczne – związane z dopasowaniem się do zasad obowiązujących na uniwersytecie i reguł społeczności akademickiej. Forma uczestnictwa, zaangażowanie młodych dorosłych w wypełnianie roli studenta, podobnie jak sposób, w jaki się realizują, korzystając z oferty uni-

¹³⁴ E. Sokołowska, L. Zabłocka-Żytka, S. Kluczyńska, J. Woyda-Kornacka, *Zdrowie psychiczne młodych dorosłych. Wybrane zagadnienia*, Warszawa 2015, Wydawnictwo Difin, s. 32–33.

¹³⁵ M. Dudzikowa, *Wprowadzenie*. W: M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda, S. Jaskulska, M. Marciniak, E. Bochno, I. Bochno, K. Knasiecka-Falbierska, *Oblicza kapitału społecznego uniwersytetu. Diagnoza – interpretacje – konteksty. Maturzyści 2005 – Studenci UAM w Poznaniu*, t. 4, Kraków 2013, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 9.

¹³⁶ *Długookresowa strategia rozwoju kraju „Polska 2030. Trzecia fala rozwoju nowoczesności”*. Wyzwania rozwojowe, s. 367, <https://mac.gov.pl/files/wp-content/uploads/2013/02/Strategia-DSRK-PL2030-RM.pdf>.

wersytetu, zależą w dużej mierze od tego, w jakich warunkach społecznych kształtowała się ich potrzeba aktywności i rozwoju we wcześniejszych okresach życia, a także jaki potencjał/bazę w tym zakresie rozwinęli na skutek (korzystając z) oddziaływań środowiska rodzinnego¹³⁷. W tym kontekście na uwagę zasługuje zatem fakt, że zarówno opinie, oceny, postawy, deklaracje, jak i zachowania studentów mogą znacznie się różnić. Potencjalne związki w tym zakresie znajdują także przełożenie na kwestie kontynuowania przez młodych ludzi ścieżki edukacyjnej podobnej do ścieżki ich rodziców. Istnieje duże prawdopodobieństwo, a nawet potwierdzona w badaniach społeczna zasada¹³⁸, że status społeczno-zawodowy rodziców okazuje się w dużym stopniu skorelowany z wyborami dróg edukacyjnych ich dzieci, także na etapie preferencji w wyborze studiów. Wybór uczelni stanowi zatem dla młodych dorosłych próg segregacyjny, co oznacza, że jest powiązany z kapitałem kulturowym rodziny pochodzenia studenta. Za zasadne przyjąć można także przypuszczenie, że selekcja uniwersytecka jest skumulowanym efektem selekcji, która miała miejsce na niższych szczeblach kształcenia. Sytuację, która powstała jako efekt tego procesu, P. Długosz nazywa „ekwiwalentem egalitaryzacji”¹³⁹.

Kontekst edukacyjno-zawodowy jest ważnym czynnikiem oddziałującym na rozwijający się status dorosłości i związane z nim zadania. Patrząc z perspektywy cywilizacyjnej roli edukacji, a także kluczowej kwestii podjętej przeze mnie w tej pracy – poczucia jakości życia studenckiej społeczności akademickiej – warto przywołać w tym miejscu akcentowane wcześniej stanowisko J. Czapińskiego, który zdobycie (posiadanie) wykształcenia wiąże bezpośrednio z jakością życia w różnych jego wymiarach. W tym kontekście fakt zdobywanego wykształcenia jest czynnikiem współtworzącym jakość życia. Dzieje się to prawdopodobnie w procesie podnoszenia poziomu świadomości rangi ważnych egzystencjalnie spraw, a także świadomego dbania o to, by ten status wiedzy i kompetencji utrzymać. Warto w tym miejscu

¹³⁷ Szerzej: A. Zawistowska, *Horyzontalne nierówności edukacyjne we współczesnej Polsce*, Warszawa 2012, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.

¹³⁸ Liczne badania wskazują takie prawidłowości. Por. m.in. A. Baczko-Dombi, T. Żółtak, *Edukacja*. W: A. Giza, M. Sikorska (red.), *Współczesne społeczeństwo polskie*, Warszawa 2012, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 86–87.

¹³⁹ P. Długosz, *Społeczne skutki zmian systemu edukacyjnego*. W: M. Zahorska (red.), *Zawirowania systemu edukacji*, Warszawa 2012, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, s. 30.

zwrócić także uwagę na wskazane przez T. Lewowickiego funkcje dydaktyczne uczelni wyższych: ogólnokształcącą (zakładającą zapewnienie rozległej wiedzy), specjalistyczną (eksponującą wysokie kwalifikacje w wybranych dziedzinach aktywności zawodowej), personalistyczną (w której najważniejsze jest sprzyjanie rozwojowi osobowości studiujących), progresywistyczną (zakładającą przygotowanie do skutecznego radzenia sobie z pojawiającymi się problemami) i kompetencyjną (akcentującą wąskoprofilowane i sprawnościowe przygotowanie studentów). Warto zauważyć, jak ważnym zadaniem jest w tym kontekście kształtowanie wyobrażenia człowieka wykształconego¹⁴⁰. Przyjęte założenia stanowią podstawę myślenia, że osoby o wyższym statusie wykształcenia mają szerszą perspektywę postrzegania i oceny życiowych momentów, ważnych w procesie kształtowania własnej/osobistej rzeczywistości społecznej.

Kwestie relacji między systemem edukacji wyższej a procesami stratyfikacji społecznej podejmuje również Z. Melosik. Jego zdaniem w analizie społecznych funkcji, jakie pełni uniwersytet, uwidocznia się ważny kontekst rozważań o bezpośrednim wpływie edukacji uniwersyteckiej na biografię studenta i absolwenta. Merytokratyczna interpretacja społecznych funkcji uniwersytetu dotyczy sytuacji, w której społeczny status jednostki zależy od jej udokumentowanych osiągnięć. Pojęcie merytokracji nawiązuje – jego zdaniem – „do tradycyjnego przekonania, że edukacja – szczególnie uniwersytecka – stanowi najprostszą i najszybszą drogę do najlepszych miejsc na rynku pracy, najlepiej płatnych i prestiżowych stanowisk, że jest głównym czynnikiem ruchliwości społecznej (niekiedy uznaje się ją wręcz za społeczną windę, która wędruje z dołu do góry, wnosząc różnych ludzi (...) na społeczne piętra)”¹⁴¹. W tej perspektywie uniwersytet nie jest już jedynie płaszczyzną reprodukcji istniejącego w społeczeństwie systemu statusów, przyjmując rolę bardziej autonomiczną, stając się arbitrem pozycji społecznej. Zdaniem autora zwolennicy merytokracji są „przekonani, że bez dyplomu akademickiego jednostka nie jest w stanie spełnić wymagań społecznych, wynikających z nowego [typowego dla społeczeństwa postindustrialnego] społecznego po-

¹⁴⁰ Szerzej: K. Jaskot, *Funkcje szkoły wyższej jako instytucji edukacyjnej*, Szczecin 2002, Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, s. 13–14; T. Lewowicki, *Koncepcje zróżnicowanej szkoły wyższej*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 1995, nr 1.

¹⁴¹ Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, cyt. wyd., s. 106.

działu pracy”¹⁴². W tym ujęciu można mówić o dwóch funkcjach dyplomu akademickiego. Pierwsza wiąże się ze sprawiedliwym podziałem społecznych nagród, takich jak prestiż, stanowiska pracy, druga wskazuje, że uniwersytet stanowi „formalny dowód istnienia możliwej do wykorzystania na rynku pracy grupy osób wykształconych i wykwalifikowanych”¹⁴³. Osiągnięcia edukacyjne mogą być zatem czynnikiem determinującym miejsce, jakie zajmuje student w strukturze nagród społecznych.

Ponadto to, co wiąże się z uniwersytetem, to wskazywana przez wielu autorów, zwłaszcza socjologów, demokratyzacja edukacji i związana z nią sytuacja inflacji dyplomów w kontekście bezwzględnego rynku pracy. Ponadto – jak wskazuje Z. Melosik¹⁴⁴ – na polskim rynku brak jest korelacji między istniejącą strukturą zawodową i potrzebami rynku a strukturą wykształcenia absolwentów wyższych uczelni. Na uczelniach wyższych istnieje nadwyżka absolwentów, ponadto towarzysząca procesom edukacyjnym inflacja dyplomów odzwierciedla się w samoistnej wartości dyplomu na rynku pracy, „oderwanej od merytorycznej zawartości kompetencji związanych z tym dyplomem”¹⁴⁵. Młodzi ludzie w motywach studiowania upatrują różne cele; jedni pojmują swoją edukację jako inwestycję, aby zapewnić sobie lepiej płatne miejsca pracy, inni – jako wartość samą w sobie, w kontekście samorealizacji. Spojrzenie na kwestię własnej edukacji jest sprawą złożoną, nie jest wykluczone, że różnić może ono także badanych młodych dorosłych studiujących na uniwersytecie. Jak wskazuje Z. Melosik, dyplom jest biletem do lepszej przyszłości, jednak nikt nie gwarantuje tym młodym ludziom, że ten bilet jest ważny na „całozyciową podróż (...), dyplom jest co prawda kluczem, który otwiera zamek, lecz niekoniecznie otwiera drzwi”¹⁴⁶. W tej perspektywie edukacja staje się koniecznością o charakterze defensywnym – defensywnym „wydatkiem, jeśli pragnie się mieć szanse na rynku pracy”¹⁴⁷. Ponadto ważnym problemem jest

¹⁴² Tamże.

¹⁴³ Tamże.

¹⁴⁴ Tamże, s. 135; por. też Z. Melosik, *Edukacja uniwersytecka i procesy stratyfikacji społecznej*, „Społeczeństwo – Kultura – Edukacja” 2013, nr 1 (3).

¹⁴⁵ Z. Kwieciński, *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*, Poznań–Olsztyn 2000, Wydawnictwo „Edytor”, s. 131.

¹⁴⁶ Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, cyt. wyd., s. 136.

¹⁴⁷ D. Bell, *The Coming of Post-Industrial Society. A Venture in Social Forecasting*, New York 1973, Basic Books, s. 415.

profilaktyka unikania zdobywania takich kwalifikacji, które tracą ważność na niestabilnym, zmieniającym się rynku pracy z powodu braku społeczno-ekonomicznego popytu. Posiadanie dyplomu wyższej uczelni stanowi zapewne niezmiennie warunek wstępny i niewystarczający, co widoczne jest w procesie radykalnej inflacji dyplomu we współczesnym społeczeństwie. Wykształcenie wyższe przestaje być gwarantem sukcesu na rynku pracy¹⁴⁸. Inwestowanie w rozwój wykształcenia i podnoszenie statusu przynależności do grupy osób z wyższym wykształceniem staje się zatem ważnym zadaniem na etapie finalizowania studiów i wchodzenia w dorosłość. Indywidualne sposoby/drogi wkraczania w świat osób dorosłych (i stawiania się osobą dorosłą) nie należą współcześnie do zadań łatwych, zwłaszcza w warunkach zmiennej, mało stabilnej ekonomicznie i „płynnej” społecznie nowoczesności. Dlatego warto, by młodzi ludzie budowali swój kapitał edukacyjny. Kształcenie uniwersyteckie wydaje się nie tylko ważnym zasobem indywidualnym, ale także elementem kapitału edukacyjnego badanych młodych dorosłych.

Kapitał edukacyjny młodych dorosłych jest efektem silnych związków między rodzajem wykształcenia a stratyfikacją zawodową. W demokratycznej rzeczywistości implikującej dostęp do edukacji, a następnie do uzyskania pracy liczą się określone kwalifikacje, dyplomy i certyfikaty, świadczące o poziomie kompetencji i przygotowania zawodowego przyszłego pracownika. W myśl tej zasady ukończenie określonego uniwersytetu jest uwierzytelnieniem posiadanych kwalifikacji i stanowi podstawę wiarygodności budowanego przez człowieka statusu społecznego. Kapitał edukacyjny to – używając sformułowania A. Bańki – wartość rynkowa jednostki wyceniana na podstawie certyfikowanych kompetencji edukacyjnych¹⁴⁹. Zasób kapitału edukacyjnego, jaki otrzymuje młody człowiek, można tłumaczyć poziomem różnic w uzyskiwanych dochodach po zdobyciu kwalifikacji. Edukacja – zdaniem Z. Melosika – „stanowi potencjalnie najważniejszy instytucjonalny czynnik zmiany społecznej rozumianej jako modernizacja”¹⁵⁰; może podnosić także jakość kapitału ludzkiego.

¹⁴⁸ K. Kaczmarczyk, *Zmiany w szkolnictwie wyższym w Polsce i ich wpływ na sytuację osób z wyższym wykształceniem na rynku pracy*. W: M. Makuch (red.), *Współczesny rynek pracy. Zatrudnienie i bezrobocie w XXI wieku*, Wrocław 2014, Wydawnictwo PTTS, Uniwersytet Wrocławski, s. 142.

¹⁴⁹ A. Bańka, *Psychologiczne doradztwo karier*, cyt. cyd., s. 72.

¹⁵⁰ Tamże, s. 111.

Pomimo że w praktyce wartość kapitału edukacyjnego nie jest tak bezpośrednio skorelowana ze wspomnianym statusem, pewnością zatrudnienia, wynagrodzeniem i perspektywą budowania prestiżu, sukcesu czy kariery, współcześni młodzi dorośli podejmują ścieżkę edukacyjną zgodnie z zainteresowaniami, aspiracjami edukacyjnymi, a także mając nadzieję, że znajdzie ona odzwierciedlenie w realiach rynku pracy. Cele kształcenia nie są już rozpatrywane w aspekcie kreowania człowieka wykształconego; powinny być zatem opracowywane w kontekście potrzeb zatrudnienia. Uwzględniając tę perspektywę – w szczególności szukając powiązań między wyborem różnych kierunków i specjalności zawodowych – wykształcenie uznać można za jeden z elementów kapitału edukacyjnego, stanowiącego na tym etapie tylko polisę, chroniącą przed ryzykiem degradacji, minimalizującą także ryzyko „obsuwania się” na ścieżce wyznaczającej status społeczny. Jak wskazuje P. Bourdieu¹⁵¹, jednym z efektów funkcjonowania w systemie edukacyjnym jest manipulacja aspiracjami, ponieważ oczekiwania generowane przez różne ogniwa edukacji mogą okazać się niespójne, a nawet rozbieżne z realiami rynku pracy. Dzieje się to w parze z utrzymującym się zjawiskiem „magii wykształcenia”, które podtrzymuje i pielęgnuje wyobrażenia młodych ludzi o równowadze pomiędzy oczekiwaniami i szansami na zatrudnienie. Ukończenie dobrej, a nawet renomowanej uczelni zwiększa szanse na dobrą pracę, nie daje jednak gwarancji jej znalezienia, zwłaszcza w zgodzie z przyjętymi przez jednostkę kryteriami. Podlegający ekonomicznym prawom podaży i popytu rynek pracy nie jest w stanie przyjąć wszystkich absolwentów. Ważnym elementem polityki edukacyjnej, uwzględniającej perspektywę percepcji rzeczywistości, także regulującej możliwość osiągnięcia równowagi na drodze edukacja a rynek pracy, jest kwestia sposobu i strategii jej realizacji (także pod kątem wyrównywania szans edukacyjnych). Analizując funkcje polityki edukacyjnej, A. Buchner-Jaziorska¹⁵² wymienia – obok kształtowania struktury społecznej według poziomu wykształcenia oraz związanych z nim poziomów dochodów, prestiżu i pozycji społecznej, a także zwiększenia potencjału modernizacyjnego społeczeństwa – właśnie dostosowywanie struktury kształcenia do potrzeb rynku pracy.

¹⁵¹ P. Bourdieu, *The Field of Cultural Production*, Cambridge 1993, Polity Press.

¹⁵² A. Buchner-Jeziorska, *Rynek a jakość kształcenia. Szkolnictwo wyższe w Polsce w latach 90.* W: K. Doktór, K. Konecki, W. Warzywoda-Kruszyńska (red.), *Praca, gospodarka, społeczeństwo*, Łódź 2003, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 83–98.

W tym kontekście zauważa się, że jednym z czynników sprzyjających rozwijaniu aspiracji edukacyjnych znaczących grup młodych ludzi jest między innymi umasowienie szkolnictwa wyższego. Jak wskazuje K. Kaczmarczyk, „rosnące wskaźniki scholaryzacji akademickiej skłaniają do szerszej refleksji. Z jednej strony, wskazują bowiem na wzrost aspiracji edukacyjnych młodzieży, z drugiej natomiast na stosunkowo łatwy dostęp do uczelni i tego typu poziomu kształcenia. Niemalą rolę odgrywają również trudności, z jakimi na rynku pracy styka się młodzież. Podjęcie studiów sprzyja przesunięciom w zakresie kontaktu się z tymi trudnościami o parę lat”¹⁵³. W obliczu tych zmian – jak wskazuje wielu autorów – coraz większego znaczenia nabiera pochodzenie społeczne, składające się na kapitał społeczny jednostki. Z. Melosik wskazuje kilka możliwych scenariuszy, które mogą mieć miejsce w relacji między absolwentami a rynkiem pracy. Pierwszy z nich ilustrowałby idealne niemal dopasowanie pomiędzy strukturą wykształcenia i zapotrzebowaniem rynku pracy a strukturą absolwentów i posiadanymi przez nich dyplomami. Uzyskanie równowagi byłoby możliwe poprzez manipulację aspiracjami studiujących przy jednoczesnym limicie przyjęć na określone kierunki. Drugi – jak wskazuje Z. Melosik – prowadziłby do całkowitej ekspansji edukacyjnej młodzieży w kierunku kształcenia na poziomie wyższym niezależnie od tego, czy rynek pracy mógłby ją przyjąć. Trzecia perspektywa – najbardziej realistyczna i bliska współczesnej polityce edukacyjnej oraz istniejącym warunkom kształcenia – umiejscawia relacje pomiędzy potrzebami rynku a ideą demokratyzacji pośrodku, pomiędzy skrajnościami, umożliwiając otrzymanie pracy osobom z najlepszymi dyplomami i pozostawiając na uboczu zawodowych szans osoby o słabszych aspiracjach i kompetencjach. Taką sytuację obserwujemy – w gruncie rzeczy – współcześnie w Polsce, gdzie w skali wszystkich młodych dorosłych tendencja wzrostu liczby osób otrzymujących dyplom wyższej uczelni okazuje się wartością relatywną. Coraz częściej w wyścigu edukacyjnym aktualności nabiera stwierdzenie „pokaż mi swój dyplom, a powiem Ci, kim jesteś”¹⁵⁴. Istotnie w wielu krajach taki model myślenia funkcjonuje, weryfikując zasadność istnienia rankingowej stratyfikacji uniwersytetów. Ranga, jaką zajmuje uniwersytet, jest zatem waż-

¹⁵³ K. Kaczmarczyk, *Zmiany w szkolnictwie wyższym w Polsce i ich wpływ na sytuację osób z wyższym wykształceniem na rynku pracy*. W: M. Makuch (red.), *Współczesny rynek pracy. Zatrudnienie i bezrobocie w XXI wieku*, cyt. wyd., s. 147.

¹⁵⁴ Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, cyt. wyd., s. 139.

nym kryterium, które powinno odzwierciedlać się w szansach zatrudnienia na rynku pracy. Wciąż jednak w Polsce mamy do czynienia z sytuacją, w której te tendencje coraz wyraźniej zaznaczają się w praktyce społecznej. Dotyczy to jednak wyłącznie uczelni o najwyższym statusie. Droga absolwentów na rynek pracy (także potencjalnie do kariery) jest jednak uwikłana w wiele związków, z których pierwszorzędowną rolę odgrywa czas, prowadząc młodych ludzi bardzo zindywidualizowaną ścieżką rozwoju kompetencji, zwłaszcza na etapie rozwoju ustawicznego. Można by się zatem spodziewać, że studenci kończący studia będą w potrzebie podnoszenia swoich umiejętności i kompetencji przez kolejne lata edukacji ustawicznej, zresztą tak, jak dzieje się to obecnie. Uzyskanie dyplomu gwarantowałoby jednak otrzymanie pierwszej pracy na poziomie oczekiwań absolwenta. O dalszą drogę kształcenia zawodowego musiałby zadbać sam, zachowałby jednak gwarancję zatrudnienia po ukończeniu studiów.

Obserwacje życia społecznego młodych dorosłych wskazują na fakt, że studiowanie staje się współcześnie powszechną formą realizowania okresu stającej się dorosłości, zastępując niemal w pewnym sensie jakąkolwiek formę moratorium. Zdobycie dyplomu uczelni wyższej oraz wykształcenia nie jest czynnikiem zapewniającym sukces na rynku pracy, na którym nie tylko nie ma gwarancji bezpiecznego uzyskania zatrudnienia zgodnego z wykształceniem, ale i wręcz brak szans na odzyskanie kosztów poniesionych w związku z aktywnością w podnoszeniu kwalifikacji zawodowych. Ponadto ważnym tłem do analizy braku pracy jest kontekst indywidualny, ukazujący predyspozycje, zasoby i kompetencje osobiste jednostki pretendującej do ubiegania się przez nią o pracę, a następnie jej utrzymanie i podnoszenie umiejętności oraz kwalifikacji. Jeśli absolwent nie ma w sobie ambicji, odpowiednio rozbudowanej motywacji oraz zadowalającego poziomu proaktywności¹⁵⁵ – mówiąc językiem kolokwialnym – praca sama do niego nie przyjdzie. Pozyskanie pracy, zwłaszcza pracy zgodnej z oczekiwaniami, zainteresowaniami i kwalifikacjami, jest niezwykle trudne i bardzo często (lub niemal zawsze) związane z potrzebą uruchomienia całej sieci powiązań mezo- i makrostrukturalnych¹⁵⁶. Wśród wielu dróg ubiegania się o pracę młodzi dorośli (szczególnie

¹⁵⁵ A. Bańka, *Proaktywność a typy samoregulacji. Podstawy teoretyczne, konstrukcja i analiza czynnikowa Skali Zachowań Praktyków w Karierze*, Poznań–Warszawa 2005, Stowarzyszenie Psychologia i Architektura.

¹⁵⁶ K. J. Tillman, *Teorie socjalizacji. Społeczność – Instytucja – Upodmiotowienie*, wyd. 2, Warszawa 2005, Wydawnictwo Naukowe PWN.

kończący studia wyższe) korzystają z różnych form samodzielnego pozyskania zatrudnienia (za pośrednictwem CV, aplikacji, ogłoszeń, akademickich biur karier) albo też z możliwości, jakie daje im wsparcie społeczne ze strony sieci znajomych (za pośrednictwem aktywności i doświadczeń innych osób, sieci powiązań społecznych i ich referencji, portali związanych z pracą i sieci społecznościowych). W tych obszarach kontaktów i proaktywnej postawy wobec swojej zawodowej przyszłości ważną cechą charakteryzującą sylwetkę absolwenta jest jego kapitał personalny, oceniany jako jego rynkowa atrakcyjność w procesie autoprezentacji społecznej. Wizerunek absolwenta, zawierający w sobie także cechy fizyczne i światopoglądowe, świadczące o posiadanych kompetencjach (osobistych, komunikacyjnych i społeczno-zawodowych/kierunkowych), staje się w polskich realiach również niezwykle ważną kartą przetargową na ścieżce zawodowej kariery¹⁵⁷.

2.3.2. Edukacja uniwersytecka – przestrzeń przygotowująca do przechodzenia z edukacji na rynek pracy i kształtowania się tożsamości w wymiarze społeczno-zawodowym

Zdobycie dyplomu uczelni wyższej oraz wykształcenia nie jest współcześnie – jak już wspominałam – czynnikiem gwarantującym sukces na rynku pracy. Co więcej, młodzi dorośli są tego faktu świadomi. Podlegający ekonomicznym prawom podaży i popytu rynek pracy nie jest w stanie przyjąć wszystkich absolwentów. Sprzyja to istniejącej skali bezrobocia w tej grupie osób wykształconych, choć można wskazać, że w porównaniu z innymi grupami wiekowymi oraz osobami o niższym poziomie wykształcenia młodzi *stający się dorośli* z wykształceniem wyższym (w tym uniwersyteckim) znajdują się na bardziej korzystnej, a nawet uprzywilejowanej pozycji¹⁵⁸ niż osoby o niższym poziomie wykształcenia. Wraz z osiągnięciem poziomu wykształcenia młodzi dorośli sami kreują swój status tożsamości i dorosłości.

Najważniejszą zmianą kontekstualną w dochodzeniu do dorosłości jest – zdaniem A. Bańki – „zmiana w ścieżkach przejścia z systemu edukacyjnego do rynku pracy”¹⁵⁹. Można powiedzieć, że zmiany w tym procesie prowadzą

¹⁵⁷ A. Bańka, *Psychologiczne doradztwo karier*, cyt. wyd., s. 78–79.

¹⁵⁸ W roku 2006 poziom bezrobocia wśród absolwentów wyższych uczelni w Polsce sięgał około 30%.

¹⁵⁹ A. Bańka, *Jakość życia a jakość rozwoju. Społeczny kontekst płci, aktywności i rodziny*. W: A. Bańka (red.), *Psychologia jakości życia*, cyt. wyd., s. 36, za: S. Fisher, S. Co-

do zmiany definicji dorosłości. Używając słów Autora, „tranzycja” owa odnosi się do tej fazy życia jednostki, w której dokonuje się znacząca zmiana jej statusu spowodowana czynnikami biologicznymi związanymi z wiekiem czy społecznymi, wyrażającymi się zmianą roli społecznej. Te momenty przechodzenia z jednego obszaru aktywności do kolejnego mają na ogół swoją względną społeczno-kulturową punktualność. Fazy przechodzenia w życiu każdej jednostki powtarzają się, jednak ich treść, cel oraz konteksty (zarówno społeczny, jak i indywidualny) są zróżnicowane, stanowiąc o indywidualnym zróżnicowaniu owych okresów „przejścia”. Ponadto momenty przejścia są zawsze uwikłane w jednostkową biografię, będąc tym samym dla młodych dorosłych okresem trudnym – wyzwaniem, progiem do pokonania bądź kryzysem w danym okresie życia¹⁶⁰. Pedagodzy fenomen okresów przejścia w życiu jednostki postrzegają jako specyficzny „dar dla uczenia się”. To specyfika okresów przejścia skłania jednostki do aktywności edukacyjnej. Procesy przechodzenia ze względu na swoją trudność, skomplikowanie, uwikłanie przyspieszają czy wywołują aktywność uczenia się wśród jednostek doświadczających okresów przejścia o wiele skuteczniej niż na przykład powołane do tego instytucje. Koncepcje uczenia się przez doświadczenie, uczenia się w działaniu nie są nowe dla pedagogów, a wzbogacone koncepcjami biograficznego i społecznego uczenia się dają pełne uzasadnienie dla traktowania okresów tranzycji jako potencjalnie edukacyjnych. Okresami przejścia bardzo interesują się poradcownicy i terapeuci, co związane jest z troską i przeświadczeniem o konieczności pomocy czy wspomagania jednostek w tych trudnych sytuacjach życiowych¹⁶¹. Przejścia te trwają dłużej lub krócej, mają swoje uwarunkowania kontekstualne – społeczne, ekonomiczne i instytucjonalne. Takim szczególnym rodzajem przejścia, które nie pozostaje obojętne nie tylko dla procesu rozwoju, ale w szczególności dla kształtowania się tożsamości człowieka i jego poczucia jakości życia jest – obok przejścia z adolescencji do dorosłości – przechodzenie młodych dorosłych ze świata szkoły do świata pracy.

oper, *On the move: The psychology of change and transition*, New York 1990, Wiley, s. 153–170.

¹⁶⁰ A. Nizińska, E. Kurantowicz, *Młodzi dorośli między światem szkoły a światem pracy. Polityka – badania – rekomendacje*, „Forum Oświatowe” 2010, vol. 2 (43), s. 20.

¹⁶¹ J. Minta, *Pozornie dorośli – zawieszenie między młodością a dorosłością*. W: M. Olejarsz (red.), *Dyskursy młodych andragogów* 8, Zielona Góra 2007, Uniwersytet Zielonogórski.

Pierwsze przejście z systemu kształcenia do pracy odbywa się w szczególności na poziomie mentalnym – w obszarze przygotowania do podjęcia roli i zadań związanych z ukończeniem edukacji, a w dalszej kolejności poszukiwania pomysłu na siebie w obszarze zawodowym. To etap, na którym znajdują się studenci ostatnich lat; w przypadku moich badanych grup są to osoby w przedziale wieku 23–25 lat. Myślenie młodych dorosłych kończących studia uniwersyteckie o warunkach takiego społecznego debiutu wymaga od nich otwartości na nowe perspektywy i ścieżki życiowe, kreatywnego myślenia o sobie i swoim sukcesie w tej inicjacji. Młodym ludziom potrzebne są odwaga i wizja własnej przyszłości, by stawić czoła temu, co nieznane. Etap ostatecznego podjęcia pracy po zakończonej edukacji poprzedzają na ogół liczne (różne pod względem czasu trwania) epizody doświadczeń z pracą tymczasową, dorywczą, wakacyjną, w niepełnym wymiarze godzin, które – prócz korzyści czysto finansowych/materialnych (otrzymywania pieniędzy) – dają im okazję doświadczania siebie, eksperymentowania w nowych rolach społecznych. Wielokrotnie na tym etapie życia jest to także forma realizowania praktyk i staży zawodowych towarzyszących edukacji uniwersyteckiej. Uczestnictwo w systemach praktyk (tzw. systemach dualnych), tradycyjnie funkcjonujących na przykład w Austrii, Danii, Niemczech i Szwajcarii, pokazuje, jak wysoka jest ich skuteczność w kreowaniu dobrego startu na rynku pracy młodych ludzi poszukujących pierwszego zatrudnienia. W pewnym sensie fakt ten może tłumaczyć, dlaczego w tych krajach bezrobocie absolwentów jest tak niskie. Sytuacje te otwierają ponadto na nowe doświadczenia, sprzyjają podnoszeniu poczucia własnej wartości, rozwijają także postawę proaktywną.

Ponadto okres eksperymentowania z pracą, a także doświadczania przechodzenia z edukacji do świata pracy charakteryzuje się wielością innych, często równolegle przebiegających debiutów w świecie dorosłych, takich jak debiut w roli partnera życiowego (rzadziej rodzica). Można pokusić się o stwierdzenie, że moment przejścia wymaga tu określonej transgresji. Stąd ważnym zadaniem środowisk znaczących w życiu młodych dorosłych (zarówno rodziców, partnerów, przyjaciół, jak i innych bliskich osób) jest wspieranie ich decyzji, wyborów i podnoszenie samooceny. Ten moment jest niezwykle ważnym dla dalszego życia doświadczeniem socjalizacyjnym; okazuje się zadaniem tym trudniejszym, im trudniejsze jest planowanie „ścieżek i sposobów tego przejścia”¹⁶². Z przejściem z edukacji na rynek pracy wiąże się zarówno pozytyw

¹⁶² Tamże, s. 21.

(korzyści), jak i pewne niedogodności. Dłuższa ścieżka przechodzenia na rynek pracy wiąże się najczęściej z wyższym poziomem edukacji oraz wyższą jakością przygotowywania się do jej wymagań. By tak się stało, edukacja drugiego i trzeciego stopnia nie może być realizowana zbyt wąsko. Z drugiej strony jednak dłuższy okres przygotowywania się do zaistnienia na rynku pracy (także dobrego przygotowania zawodowego) skutkuje pozostawaniem na długi czas na drugim szczeblu edukacji (podstawowej), zwiększając tym samym ryzyko braku sukcesu w procesie dążenia do samodzielności bądź kariery zawodowej. Kwestia przechodzenia z edukacji na rynek pracy przeplata się także z podmiotową aktywnością człowieka (proaktywnością). Nie bez znaczenia dla rozwoju podmiotowej aktywności są takie cechy i właściwości człowieka, jak: jakość mobilności psychicznej i myślenia o sobie, gotowość do eksploracji zewnętrznej i wewnętrznej, poczucie sprawstwa i samostanowienia, możliwość transgresyjnego pokonywania barier (wewnętrznych i zewnętrznych) i liczne motywatory aktywności. To przyjęcie transgresyjnej perspektywy i otwartość emancypacyjna (szczególnie w obszarze intelektualnym) sprawiają, że młodzi ludzie odkrywają nowe ścieżki, piszą nowe scenariusze i projekty własnego życia, otwierają się na nowe doświadczenia życiowe i adaptują do różnych środowisk społecznych i kulturowych¹⁶³.

W ważnych momentach przejścia na etapie przejścia edukacja–praca, w procesie „stawania się” bardziej dojrzałym, młody człowiek nie może pozostać bierny. Powinien mieć pomysł, poszukiwać, kształtować samooceinę, poszukiwać okazji do transgresji, budować swoją sprawczość. Ponadto można zauważyć, że okres przejścia jednostki z edukacji na rynek pracy jest również wyzwaniem dla różnych podmiotów społecznych (w płaszczyźnie oświatowej, politycznej, lokalnej). Na skutek doświadczanych przez wszystkie kraje OECD gwałtownych zmian społecznych i ekonomicznych przejście ze świata szkoły do świata pracy staje się coraz bardziej złożone i niepewne dla młodych ludzi. Badacze zjawiska zwracają uwagę na fakt, że wskaźniki skuteczności tej tranzykcji młodych ludzi na rynek pracy wyrażają szacowaną liczbę lat, którą młodzi dorośli spędzą w systemie edukacyjnym, na rynku pracy i poza nim (np. pozostając w sytuacji bezrobocia).

Analizując opracowania dotyczące inicjacji aktywności zawodowej, zauważa się istnienie wzajemnych związków i korelacji poszczególnych czynni-

¹⁶³ Por. A. Bańka, *Otwartość na nowe doświadczenia życiowe*, Poznań–Warszawa 2006, Stowarzyszenie Psychologia i Architektura; tenże, *Psychologiczne doradztwo karier*, cyt. wyd.; A. Cybał-Michalska, *Młodość akademicka a kariera zawodowa*, cyt. wyd.

ków różnicujących podejmowanie przez młodych ludzi decyzji dotyczących pracy lub edukacji. Można zaobserwować tendencję, która wskazuje, że im trudniejsza jest sytuacja na rynku pracy, tym dłużej młodzi ludzie pozostają w systemie edukacyjnym. Perspektywa przyszłego zatrudnienia na ogół wpływa na decyzje o czasie trwania edukacji i momencie jej podjęcia lub porzucenia. Jednym z najbardziej istotnych komponentów kosztów edukacyjnych w większości krajów są szacowane koszty alternatywne, na podstawie których młodzi ludzie kalkulują, czy większą korzyścią będzie wejście na rynek pracy, kontynuacja edukacji czy rozwiązania pośrednie (np. praca i nauka w systemie niestacjonarnym).

Rozpoczęcie aktywności zawodowej przez osobę u progu dorosłości – osobę stającą się dorosłą – to okres na ogół trudny, zwłaszcza gdy proces ten przebiega w warunkach wolnorynkowych. Zdaniem Z. Wiatrowskiego¹⁶⁴ punktem wyjścia jest ukończenie odpowiedniej szkoły, studiów wyższych lub innych form kształcenia na poziomie policealnym kwalifikujących młodego człowieka do podjęcia pracy, udokumentowane odpowiednimi umiejętnościami. Początek drogi zawodowej nie jest łatwy i zwykle rozkłada się na okres kilku lat, średnio od 18–20 do 25–26 r.ż. Podejmowaniu pracy zawodowej zwykle towarzyszy określony sposób jej traktowania, a także – będąca elementem systemu wartości każdego człowieka – motywacja. Jest to szczególnie ważne nie tylko w początkowym okresie zatrudnienia, ale także na poziomie aktywności prozawodowej, związanej z pracą dorywczą lub wakacyjną na czasowych warunkach.

Z badań prowadzonych przez A. Brzezińską wynika, że młodzi dorośli realizujący się w pracy zawodowej (także pracy tymczasowej) mają o wiele wyższe subiektywne poczucie bycia dorosłym niż ich rówieśnicy, którzy studiuje i tym samym jeszcze pracy nie podjęli¹⁶⁵. Sam fakt bycia i studiowania poza domem rodzinnym nie podnosi poczucia samodzielności, ponieważ wiąże się z tzw. semiautonomią¹⁶⁶. Również status tożsamości tych osób wskazuje na

¹⁶⁴ Z. Wiatrowski, *Dorastanie, dorosłość i starość człowieka w kontekście działalności i kariery zawodowej*, Radom 2009, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii i Eksploatacji, s. 123–124.

¹⁶⁵ A. I. Brzezińska, P. Kaczan, K. Piotrowski, M. Rękosiewicz, *Odroczona dorosłość: fakt czy artefakt?*, „Nauka” 2011, vol. 4, s. 67–107.

¹⁶⁶ Semiautonomia to status, który charakteryzuje częściową zależność młodego człowieka od rodziców. Młody człowiek wyprowadza się np. w związku z wyjazdem na studia, ale rodzice nadal go utrzymują i realizują jego potrzeby.

większą dojrzałość emocjonalno-społeczną (psychiczną). Jak pokazują wyniki prowadzonych na ten temat badań, dopiero podjęcie stałej pracy i jej utrzymanie (po jednoczesnym zakończeniu edukacji) służy podnoszeniu się samooceny, budowaniu subiektywnego obrazu bycia dorosłym, powodując tym samym, że kryteria obiektywne i subiektywne z tym poczuciem związane wykazują dużą koherencję.

Oczekujący na absolwentów rynek pracy – jak wskazują liczni autorzy i wyniki raportów¹⁶⁷ – jest rynkiem wielokulturowym, transgranicznym. Fakt posiadania przez absolwenta wyższego wykształcenia jest szczególnie istotny w trudnych momentach gospodarczych; to wtedy wyższe kwalifikacje przydają się najbardziej, stając się cenną kartą przetargową w rywalizacji o zatrudnienie. Obserwując ostatnie lata (szczególnie okres 2010–2014) wskazać można interesującą tendencję, że we wspomnianym czasie systematycznie malały szanse absolwentów na posiadanie pracy. Porównując zmiany w stopach bezrobocia, możemy sformułować tezę, że w okresach kryzysowych osoby posiadające wyższe wykształcenie traciły najmniej, równocześnie w najmniej korzystnej sytuacji znajdowały się osoby posiadające wykształcenie policealne i średnie ogólnokształcące. Ponadto wskazuje to na tendencję, że absolwenci uczelni w okresie bessy „wypychają” z rynku pracy absolwentów szkół ponadgimnazjalnych (policealnych i średnich ogólnokształcących), godząc się – w sytuacji zwiększonej konkurencji o stanowiska specjalistyczne – na wykonywanie prac poniżej ich kwalifikacji. Pomimo zatem pewnej degradacji rynkowej spowodowanej zajmowaniem stanowisk niższego szczebla to absolwenci uczelni z reguły wygrywają walkę o pracę. „Przewaga osób z wyższym wykształceniem nad absolwentami posiadającymi niższe kwalifikacje jest tym istotniejsza, kiedy uświadomimy sobie „wielokrotnie podkreślane znaczenie dla przyszłej kariery zawodowej absolwenta pierwszych lat od wejścia na rynek pracy”¹⁶⁸. Przykład badań absolwentów zarejestrowanych w małopolskich powiatowych urzędach pracy także pokazuje, że w przypadku osób pozostających bez pracy wyższe wykształcenie daje im „relatywnie przewagę w kontekście szybkości znalezienia zatrudnienia. Potwierdza to

¹⁶⁷ K. Szafraniec, *Młodzi 2011*, Warszawa 2011, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, http://zds.kprm.gov.pl/sites/default/files/pliki/mlodzi_2011_printerfriendly.pdf.

¹⁶⁸ A. Bartel, M. Góralczyk-Modzelewska, *Obserwatorium losów zawodowych absolwentów uczelni wyższych* (raport z badań przeprowadzonych w ramach projektu), Łódź 2012.

wcześniejszą tezę o relatywnej przewadze rynkowej absolwentów uczelni”¹⁶⁹. Szanse rynkowe absolwentów zależą zatem nie tyle od posiadania dyplomu, ile od sposobu jego przygotowania do poszukiwania nowych sposobów poddawania/wzrostu jego życiowych kompetencji na tym etapie życia.

Analizując elementy procesu przechodzenia z edukacji na rynek pracy, zauważyć można, że wspólnym mianownikiem zmian w krajach wysoko rozwiniętych (za które uważa się opisywane w rozdziale pierwszym kraje OECD) jest współcześnie coraz mniej powszechne zjawisko podejmowania pracy po zakończeniu edukacji (zwłaszcza na poziomie podstawowym i średnim). Przejście z edukacji na rynek pracy (do życia zawodowego) przestało być procesem automatycznym, będącym konsekwencją zakończenia edukacji zawodowej, a stało się elastycznym i indywidualnym sposobem poszukiwania siebie oraz dróg doskonalenia swojej samodzielności. Zmiana statusu jednostki z edukacji na rynek pracy to dziś rozciągnięty w czasie proces przechodzenia z młodzieńczej zależności do dorosłej niezależności w aspekcie ekonomicznym, rodzinnym (w relacjach i własnych finansach). W tym kontekście – jak wskazuje A. Bańka – „tranzycja implikuje złożoną sekwencję procesów i wymiarów kompletowania przygotowań do samodzielnego życia”¹⁷⁰. Obejmuje ona sposoby realizacji ścieżki przejścia ze statusu ucznia do statusu pełnoetatowego pracownika, sposoby łączenia nauki i pracy, a także – co wydaje się niezwykle ważne ze względu na moje rozważania – sposoby przechodzenia przez różne szczeble edukacji, związki z rynkiem pracy i doświadczenia związane z różnymi formami aktywności, które nie mają bezpośredniego związku ani z pracą, ani z nauką, ale składają się na osiągnięcie dojrzałości w kontekście społeczno-zawodowym. Charakteryzuje je wiele wskaźników świadczących o indywidualności tego procesu. Ponadto we wspomnianych krajach OECD przejście z edukacji do życia zawodowego implikuje naturalną tendencję przechodzenia młodych ludzi przez takie samo stadium doświadczeń niezależnie od sposobu i rodzaju przejścia. Doświadczenia te ukazują społecznie wygenerowaną konieczność

¹⁶⁹ http://wup-krakow.pl/malopolski-rynek-pracy/badania-i-analizy/pliki-sprawozdania-miesieczne/Sprawozdanie_miesieczne_styczen_2012_end.pdf. Ocena sytuacji na rynku pracy województwa małopolskiego w roku 2014. Załącznik do Uchwały Nr VII/125/15, s. 186, <http://wup-krakow.pl/malopolski-rynek-pracy/badania-i-analizy/ocena-sytuacji-na-rynku-pracy/Ocenaroczna2014.PDF>.

¹⁷⁰ A. Bańka, *Jakość życia a jakość rozwoju. Społeczny kontekst płci, aktywności i rodziny*. W: A. Bańka (red.), *Psychologia jakości życia*, cyt. wyd., s. 37.

przeplatania okresów życia zawodowego okresami nauki przy jednoczesnym wzbogacaniu życia zawodowego nowymi epizodami w obszarach edukacji i samorealizacji. Warto w tym miejscu zauważyć, jak powszechne są na tym etapie życia problemy edukacyjnego przygotowania młodzieży do aktywności zawodowej. Obok innych warunków przechodzenia z młodzieńczości do dorosłości (rozwój osobisty, uzyskiwanie niezależności ekonomicznej), przejście z edukacji na potencjalny rynek pracy uważać można za ważny korelat dorosłości w perspektywie całościowego procesu uczenia się. Na kanwie tak podejmowanej dbałości o kształtowanie człowieka we współczesnej edukacji uwidoczniają się aspekty kształcenia, zgodnie z filarami wiedzy, która umożliwia naukę, by wiedzieć, działać, żyć wspólnie i być¹⁷¹. W tym kontekście przechodzenie z edukacji na rynek pracy można rozumieć nie tylko jako najważniejsze, ale także jako pierwsze poważne doświadczenie życiowe w zakresie relacji między uczeniem się a pracą zawodową. Ścieżki edukacyjne prowadzące z edukacji na rynek pracy młodzi dorośli traktują na ogół jako różne pomysły na eksperymentowanie, odroczenie, przedłużenie statusu semiautonomii. A. Bańka podkreśla, że „z psychologicznego punktu widzenia przejście z systemu edukacyjnego do rynku pracy staje się procesem coraz mniej transparentnym zarówno dla będącego w trakcie rozwoju młodego człowieka, jak i dla zewnętrznych obserwatorów czy i nawet ekspertów”¹⁷². W tym aspekcie proces zmiany statusu młodego człowieka staje dość rozmytym, trudnym do zdefiniowania i zaplanowania zadaniem rozwojowym. Zauważyć można również, że proces ten z uwagi na indywidualny charakter może przyjmować wymiar pedagogiczny, będąc okazją do uczenia się – podnoszenia poziomu wykształcenia, kwalifikacji zawodowych, cierpliwości, konsekwencji w działaniu, nowych ról.

Współczesna debata o zmienności podstawowych cech pracy w istotny sposób odbija się na przebiegu, celach, treściach okresów przejścia i ich efektywności. Rynek pracy charakteryzowany jest jako globalny, transgraniczny i międzykulturowy. Te cechy powodują, że w okresie przejścia młody dorośli oswiają się z potencjalną mobilnością zarówno własnego zatrudnienia, jak i miejsca samej pracy. Tendencja pracodawców do poszukiwania pracow-

¹⁷¹ J. Delors, *Edukacja – jest w niej ukryty skarb: raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*, tłum. W. Rabczuk, Warszawa 1998, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, s. 85–98.

¹⁷² Szerzej: A. Bańka, *Skale samooceny jakości doradztwa zawodowego*, Poznań 2004, Stowarzyszenie Psychologia i Architektura.

ników o szerokich kompetencjach społecznych (częściej niż tych o wąskich kwalifikacjach) powoduje, że w okresie przejścia jednostka koncentruje się na nabywaniu kompetencji ogólnokulturowych. Jednocześnie indywidualizacja i więzi między potencjalnym pracodawcą a pracownikiem są osłabiane przez (rzeczywistą lub potencjalną) zmienność w ciągłości zatrudnienia. Kariera młodych dorosłych jest ich indywidualną praktyką, zależną od ich umiejętności przewidywania odporności na zmienność zatrudnienia i umiejętności przetwarzania informacji oraz kompetencji do kierowania własną ścieżką zawodową¹⁷³. Pierwsze przejście ze szkoły do pracy najpierw odbywa się na poziomie mentalnym, w warunkach debiutu świadomości o roli, w jaką wchodzi młody dorosły, dopiero później w efekcie pierwszej konfrontacji z pracą. Okres życia, w którym młody dorosły doświadcza przechodzenia z edukacji do świata pracy, charakteryzuje się wielością debiutów w świecie dorosłych (np. debiut w roli rodzica, partnera życiowego czy innej). Może to stanowić źródło trudności dla okresu zmiany statusu jednostki. Stąd skupienie uwagi na tak szczególnym przejściu (pierwszym doświadczeniu przejścia), ważnym dla dalszego życia doświadczeniu socjalizacyjnym. Jednocześnie okres przejścia jednostki z edukacji na rynek pracy jest również wyzwaniem dla różnych podmiotów społecznych (oświatowych, politycznych, lokalnych). Planowanie ścieżek i sposobów przejścia jest coraz trudniejsze, a często wręcz niemożliwe. Wskaźnik skuteczności przejścia na rynek pracy (*school to work transition*) wyraża szacowaną liczbę lat, którą młodzi dorośli spędzą w systemie edukacyjnym, na rynku pracy i poza nim (bezrobocie). W ostatnim dziesięcioleciu obserwujemy wydłużenie czasu edukacji oraz opóźnienie wejścia na rynek pracy. Towarzyszy temu jednak często opisywane już łączenie edukacji z pracą, co jest powszechną praktyką stosowaną w wielu krajach¹⁷⁴.

W świetle doświadczanych przez wszystkie kraje OECD gwałtownych zmian społecznych i ekonomicznych przejście ze świata szkoły do świata pracy staje się coraz bardziej złożone i niepewne dla młodych ludzi. W ostatnich latach obserwuje się wydłużanie okresu edukacji i opóźnianie wejścia na rynek pracy. Możemy tu mówić o sytuacjach, w których edukacja i praca następują po sobie lub w których edukacja staje się konkurencją dla pracy. Specyfika przejścia ze świata szkoły do pracy jest złożona i zależy od wielu czynników,

¹⁷³ A. Bańka, *Psychologiczne doradztwo karier*, cyt. wyd.

¹⁷⁴ G. Quintini, J. P. Martin, S. Martin, *The Changing Nature of the School-to-Work Transition Process in OECD Countries*, IZA DP No. 2582 (materiały z dyskusji, styczeń 2007), <http://www.oecd.org/employment/emp/38187773.pdf>.

wśród których najistotniejsze to: czas trwania edukacji, jakość edukacji, rynek pracy danego państwa, warunki ekonomiczne, szacowane koszty alternatywne.

2.4. Młodzież akademicka w procesie konstruowania projektu życiowego

Pragnienia i plany życiowe człowieka to podstawowe komponenty procesu projektowania przyszłości. Tworzenie własnych projektów życiowych, będących jednym z programów działań zorientowanych temporalnie, jest – zwłaszcza współcześnie – ważnym celem życiowym młodego człowieka. Dotyczy to szczególnie ludzi młodych, mających potrzebę aktywizowania się i strategicznego rozwoju, ukierunkowanego na osiągnięcie własnej skuteczności i sukcesu. Ponadto sądzić można, że jest to również nadrzędny program, który opracować i uruchomić powinien każdy człowiek, by nadążyć za zmianami społeczno-ekonomicznymi w zrelatywizowanym świecie, pełnym niepewności, konkurencji i konsumenckich zachowań. Plany życiowe sytuują się zatem jako nadrzędne w stosunku do celów życiowych. W tych kategoriach plan życiowy to stworzony lub wybrany ważny cel nadrzędny, związany z celami szczegółowymi (instrumentalnymi)¹⁷⁵. Oczywiście wydaje się, że cele życiowe odnoszą się do różnych sfer aktywności – osobistej i uczuciowej, związanej ze społeczno-ekonomicznym statusem i aktywnością bądź działalnością społeczną. W literaturze przedmiotu w odpowiedzi na poszukiwanie analogii do planu/projektu życiowego odnajduje się wiele terminów nacechowanych podobieństwem znaczeniowym – dążenia osobiste i zadania życiowe¹⁷⁶. Kształtujący się w odpowiedzi na dążenia osobiste, aspiracje, zadania i cele rozwojowe plan życiowy narasta wraz z oczekiwaniami i doświadczaną postawą młodego człowieka wobec własnego życia. Projektowanie przyszłości jest zadaniem, które najbardziej angażuje ludzi młodych. Jest także obowiązkiem wobec siebie i upływu czasu.

Projekty życiowe (projekty własnego życia) stanowią jeden z typów zorientowanych na przyszłość programów działania, są rodzajem działalności strategicznej prowadzącej do podjęcia trudu samorealizacji. Projekty życiowe, tworzone szczególnie na poziomie wczesnej i średniej dorosłości, stano-

¹⁷⁵ T. Mądrzycki, *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany*, Gdańsk 2002, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, s. 130.

¹⁷⁶ Szerzej: M. Mądry, *Plany i marzenia w życiu człowieka. Teoretyczne podstawy badań*, „Scripta Comeniana Lesnensia” 2010, nr 8, s. 87–108.

wią przestrzeń poznawczą umożliwiającą jednostce wykorzystanie swojego potencjału, by w pełni efektywnie i skutecznie (z uwzględnieniem planów na przyszłość) realizować zadania okresu dorosłości¹⁷⁷. Z przekonaniem można uznać, że współcześnie, w zmiennej, zrelatywizowanej rzeczywistości społecznej, tworzenie własnego planu czy projektu działania dookreślającego kierunek rozwoju ważnych życiowo celów i obszarów kompetencji jest podstawą konieczną, chroniącą przed ryzykiem braku ukierunkowania rozwoju osobistego i wykorzystania własnego potencjału, a także przed społeczno-zawodową ambiwalencją, a nawet porażką związaną z niewykorzystaniem szans życiowych. W okresie wczesnej dorosłości, którą charakteryzuje nieuchronność podejmowania wielości ról społecznych i zawodowych, opracowanie planu na siebie oraz własne życie odpowiada na postulat psychologii rozwojowej w opisywanym już ujęciu *life-span*¹⁷⁸. Ważny element całościowej edukacji, jakim jest dbałość o siebie i swój rozwój, na etapie wczesnej dorosłości w sposób szczególny obliuguje do ujmowania świata i własnej przyszłości w „kategoriach złożonych reprezentacji umysłowych”¹⁷⁹.

Z tego punktu widzenia szczególne oczekiwania można by mieć wobec osób kończących studia uniwersyteckie, które znają swoje zasoby i są świadome celów do osiągnięcia, zdają sobie sprawę z wartości wykształcenia oraz możliwości jego wykorzystania jako dużego atutu, ułatwiającego dalsze świadome poszukiwania własnej drogi samorozwoju, realizacji i rozwoju nowych kompetencji. Zdaniem M. Kuźnika w głównej mierze od osób wykształconych oczekiwać można „elitarnych sposobów ujmowania własnej przyszłości”¹⁸⁰, pozwalających na dojrzałe i skuteczne funkcjonowanie i realizowanie się w rolach oraz zadaniach dorosłości. W tym kontekście zwraca się uwagę na konieczność przyjęcia perspektywy temporalnej, wyznaczającej sposób myślenia o tworzeniu projektu i celach, które go wyznaczają. Takie rozu-

¹⁷⁷ D. J. Levinson, *A conception of adult development*, „American Psychologist” 1986, vol. 41, s. 3–13.

¹⁷⁸ H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, Poznań 2004, Wydawnictwo Zysk i S-ka; A. Brzezińska, *Społeczna psychologia rozwoju*, Warszawa 2000, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”; J. S. Turner, D. Helms, *Rozwój człowieka*, tłum. J. Wojciechowska, Warszawa 1999, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

¹⁷⁹ M. Kuźnik, *Projekt własnego życia*. W: R. Derbis (red.), *Jakość życia – od wykluczonych do elity*, cyt. wyd., s. 627.

¹⁸⁰ Tamże, s. 627–628. Opisując szerzej projekt życiowy, Autor odwołuje się do analizy modelu działań składających się z trzech typów dymensji: podmiotowej, przedmiotowej i relacyjnej.

mienie narzuca pewien typ myślenia, zgodnie z którym można przyjąć, że młody człowiek zaczyna działać w szczególności pod wpływem stworzonej przez siebie perspektywy przyszłości. Ten czas psychologiczny i związana z nim prospektywna orientacja temporalna obejmują docelową perspektywę przyszłości wraz z organizacją działań, które mogą do niej jednostkę poprowadzić. Można powiedzieć, że ujmuje ona wszystkie istotne dla człowieka zdarzenia, poddając je aksjologicznemu namysłowi, by – na drodze aktywnego podejmowania zadań i ich realizacji – uruchomił on skuteczny kierunek prospektywnego samorozwoju, dający satysfakcję, podnoszący samoocenę, a w perspektywie przyszłości może także poczucie jakości życia. W kontekście analiz teoretycznych dotyczących poczucia jakości życia studentów kończących studia uniwersyteckie najbardziej interesujące – w mojej opinii – jest spojrzenie na projekt jako typ myślenia i działania w obszarze dymensji podmiotowej, w której młody człowiek żywo reaguje na zewnętrzne i wewnętrzne warunki, otwierając się na to, co przynosi życie. W ten sposób reagują młodzi ludzie, zmieniając swoje plany, krystalizując oczekiwania pod wpływem czynników zewnątrzpochodnych, często związanych z pojawieniem się nowych możliwości i doświadczeń. Sytuacja ta z dużym stopniem adekwatności charakteryzuje młodych dorosłych na etapie przejścia z edukacji uniwersyteckiej na rynek pracy. W pewnym sensie kontekst społeczno-zawodowy, w którym funkcjonują „stający się” dorośli, odzwierciedla relacje z otoczeniem, sytuując osobę w nowym układzie odniesień. Z jednej strony jednostka reaguje intencjonalnie, z drugiej – na poziomie zredukowanej aktywności poznawczej. Zaangażowanie pojawia się w sytuacjach osobistej ważnych, związanych z możliwością zaadaptowania się do nowej, atrakcyjnej sytuacji. Zdaniem niektórych autorów¹⁸¹ takie zaprogramowanie umysłowe ukierunkowane na przyszłość pełni najczęściej rolę adaptacyjną w stosunku do przyszłości, przygotowując młodego człowieka do wysiłku intelektualnego i permanentnego uczenia się. W procesie tym wykorzystuje on wcześniejsze doświadczenia, integrując te działania zarówno na poziomie tworzenia planów wymagających osobistego zaangażowania, jak i na poziomie twórczej adaptacji¹⁸², uwzględniającej wszelkie zmiany, jakie przynosi życie.

Nauka projektowania to na ogół forma wspierania człowieka w rozwoju gotowości i chęci do działań skoncentrowanych na podnoszeniu jakości życia

¹⁸¹ Cz. Nosal, B. Bajcar, *Czas psychologiczny: wymiary, struktura i konsekwencje*, Warszawa 2004, Wydawnictwo Instytutu PAN.

¹⁸² K. Obuchowski, *Adaptacja twórcza*, Warszawa 1985, Książka i Wiedza.

i odpowiedzialności za nie. We wczesnej dorosłości nabywanie umiejętności projektowania własnego życia okazuje się niezwykle ważne. Kompetencje do projektowania własnej przyszłości rozwijają się powoli, etapowo, wraz z nabywaniem nowych umiejętności myślenia i działania¹⁸³. Konieczność projektowania pojawia się w życiu każdego człowieka (zwłaszcza ludzi młodych) na etapie wyboru i realizacji ważnych celów. Dotyczy to zarówno tych celów, od efektywności których zależy życiowy sukces czy powodzenie, jak i tych, które są niezbędne, by zapewnić sobie minimum komfortu i autonomii. W życiu młodych dorosłych, bez względu na poziom indywidualnych cech kreujących jednostkowe biografie, pojawia się wiele ambitnych i złożonych zadań tego okresu. Są to zadania związane z podnoszeniem wykształcenia i kwalifikacji, tworzeniem udanych związków i relacji intymnych, założeniem rodziny, podjęciem pracy zawodowej czy wspinaniem się po szczeblach kariery. Uczestniczenie w różnych sytuacjach społecznych, uczenie się współdziałania i współpracy owocuje budowaniem określonego stylu radzenia sobie w różnych okolicznościach życiowych. Naukę projektowania własnego życia na etapie wczesnej dorosłości traktuje się w szczególności jako wsparcie procesu rozwoju, dostarczenie narzędzi do tworzenia sobie warunków życia¹⁸⁴. Opanowanie kompetencji do tworzenia własnych projektów życiowych pozwala na wyzbycie się lęku o własną przyszłość. Zaufanie tym kompetencjom pozwala nie tylko bez obaw angażować się w różne sytuacje życiowe, ale nawet je kreować.

Można zaryzykować stwierdzenie, że nie treść, ale zakres projektowania przez człowieka zdarzeń w życiu ma duże znaczenie odczuwaniu jego jakości. Jeśli zakres ten jest szeroki, a działania konieczne do podjęcia związane są z wieloma osobami, zdarzeniami, celami czy okolicznościami, wówczas projektowanie wymaga wnikliwej analizy celów i środków do ich osiągnięcia, a często także bardziej profesjonalnej pomocy. Takiej pomocy niewątpliwie szczególnie potrzebują osoby mniej zaradne i kreatywne, niepodejmujące samodzielnie prób zmiany dotychczasowej sytuacji życiowej. W przypadku studentów zauważa się, że obecność wielopłaszczyznowego wsparcia uruchamia kształtowanie nowych form radzenia sobie z trudnościami.

¹⁸³ J. Piaget, *Studia z psychologii dziecka*, Warszawa 2006, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 64–65.

¹⁸⁴ W tym kontekście można odnieść się do stanowiska M. Piorunek, która wskazuje na konieczność towarzyszenia młodemu człowiekowi (młodzieży) w procesie konstruowania własnej biografii (także biografii edukacyjno-zawodowej). Szerzej M. Piorunek, *Projektowanie przyszłości edukacyjno-zawodowej w okresie adolescencji*, cyt. wyd.

Tworzenie projektów życia to rodzaj kompetencji powstałych – jak pisze A. Giddens¹⁸⁵ – w odpowiedzi na warunki funkcjonowania w ponowoczesnym społeczeństwie, z drugiej zaś strony są przykładem potrzeb autokreacji jednostki w cyklu życia. W sposób szczególny potrzeby te aktywizują się w okresie wczesnej dorosłości, głównie z uwagi na postrzeganie własnej przyszłości w kategoriach złożonych reprezentacji umysłowych, co oznacza, że projekty własnego życia wypełniają przestrzeń poznawczą, potrzebną do realizowania zadań dorosłości. Aktywność młodego człowieka zatem służy takiemu rozumieniu, jakie widoczne jest w ujęciu psychologii rozwojowej *life-span*¹⁸⁶. Oznacza to, że człowiek ma nieograniczone możliwości rozwoju przez całe życie i może – przy dobrej kondycji ogólnej – wykorzystywać swój potencjał w sposób nieskrępowany żadnymi ograniczeniami¹⁸⁷. Rola niezależnego wyboru planującego podmiotu znajduje swoje miejsce w poglądach H. A. Murraya, uważanego za prekursora prac dotyczących planów życiowych. Autor rozumiał plany jako tzw. program serii – rozwinięty autonomicznie, niezależnie od oczekiwań społecznych i sytuacji zewnętrznej. Skuteczności realizacji życiowych dążeń i planów sprzyja wiele czynników, poczynając od samego ich charakteru, poprzez cechy podmiotu, a kończąc na rodzaju, form i adekwatności oraz strategiczności podejmowanych działań. Posiadanie planów życiowych i ich wdrażanie w sposób istotny wywołuje poczucie sensu życia. Konfrontacja celów z realiami życia umożliwia dostrzeżenie trudności, kształtując postawę odporności i psychicznego dystansu do siebie i życiowych przeszkód. Planowanie życia – prowokując zatem wiele rodzajów podejmowanej aktywności – przyczynia się do rozwoju osobowości młodego człowieka. Ponieważ aktywność ta służy osiągnięciu określonych celów, podlega adaptacji względem zachodzących zmian, umożliwiając tym samym modyfikację obranych celów. Właśnie ta elastyczność form aktywności uruchamia proces świadomego sterowania własnym rozwojem i kierunkiem samorealizacji. Stwarza możliwość rozwijania potencjalnych zasobów indywidualnych i wyższych struktur osobowości¹⁸⁸. Brak lub nierealizowanie planu życiowego powoduje funkcjonowanie

¹⁸⁵ A. Giddens, *Socjologia*, Warszawa 2006, Wydawnictwo Naukowe PWN.

¹⁸⁶ H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, wyd. 1, Poznań 2004, Wydawnictwo Zysk i S-ka.

¹⁸⁷ A. Brzezińska, *Spoleczna psychologia rozwoju*, Warszawa 2000, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.

¹⁸⁸ T. Mądrzycki, *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany*, cyt. wyd., s. 90–91.

człowieka w biegu przypadkowych sytuacji i sprawia, że kształtowanie wizji dalszego życia ma wymiar skrajnych, niespójnych doświadczeń. Powoduje to ryzyko braku wyznaczników indywidualnej biografii, a tym samym także zagrożenia dla rozwoju indywidualnego człowieka.

Kwestie projektowania (a nawet programowania) przyszłości wydają się szczególnie niezwykle istotne w fazie wchodzenia w dorosłość, ponieważ wspomagają konstruowanie życiowych drogowskazów i ich roli w autonomicznym rozwoju. Projekt życiowy zawiera zatem w sobie ważne cele i metody ich osiągania związane z potrzebami, przekonaniami i wartościami. Z perspektywy tworzenia projektu życiowego ważne wydają się wszystkie elementy procesu wychowania i edukacji przygotowujące młodych dorosłych do rozwijania w nich świadomości wyboru, a w tym celu dyspozycji indywidualnych – zarówno instrumentalnych, jak i kierunkowych. Umiejętności osoby tworzącej podstawy planu życiowego zależą od pewnego poziomu samowiedzy, wyznaczającej wypracowany poziom realistycznego postrzegania własnej osoby i otaczającego świata (w sferze możliwości, ale także zagrożeń), zdolność do równoważenia przyjętych reguł społecznych z otwartością na potrzeby zmian, a także dojrzałość i wymaganą samodzielność na poziomie podejmowania ważnych decyzji związanych z własną osobą. Ważne są też kompetencje związane z odpowiedzialnością osobistą za siebie i zmianę, kompetencje emocjonalno-społeczne w relacjach, jak również motywacja do poszukiwania i aktualizacji celów oraz planów zgodnej z osobistymi możliwościami. Jest to zatem także proces stawiania się, kształtowania świadomej wizji siebie i swojej przyszłości w obliczu potrzeby stawiania różnych celów i społecznie wartościowych dążeń. Niektórzy badacze wskazują także na ważną poznawczą rolę samopoznania, między innymi poprzez odkrywanie własnych pragnień, marzeń i próby ich urealniania oraz ustalanie życiowych celów i dążeń w kontekście rozpoznawania własnych możliwości i ograniczeń. Proces ten ułatwia przyjęcie postawy kontemplacyjnej po uprzednim rozpoznaniu własnych potrzeb, zdobytej wiedzy i podświadomie przejętych aktywnych doświadczeń innych ludzi, pozwalając na podświadome kształtowanie się narracji¹⁸⁹ i koncepcji (opowieści) autobiograficznej¹⁹⁰.

¹⁸⁹ J. Trzebiński, *Narracja jako sposób rozumienia świata*, Gdańsk 2002, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

¹⁹⁰ D. Demetrio, *Autobiografia. Terapeutyczny wymiar pisanie o sobie*, Kraków 2000, Oficyna Wydawnicza „Impuls”; tenże, *Zabawa na tle życia. Gra autobiograficzna w edukacji dorosłych*, Kraków 1999, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Zamiast podsumowania

Celem tego rozdziału była próba pokazania charakterystyki młodych dorosłych ze szczególnym uwzględnieniem okresu wchodzenia w dorosłość i związanej z nią fazy stającej się dorosłości jako czasu, który charakteryzuje badaną grupę młodzieży akademickiej. Przegląd psychologicznych i społeczno-kulturowych koncepcji charakteryzujących młodych dorosłych – w perspektywie analiz ważnego dla nich czasu społecznego, jak również z punktu widzenia podejmowanych przez nich zadań rozwojowych na etapie wkraczania w dorosłość (i jej licznych uwarunkowań) – posłużył wskazaniu ważnych elementów wyznaczających kryteria opisu doświadczanych przez nich momentów życia i podejmowanej aktywności. Pozwolił też na wskazanie podobieństw i różnic w zakresie kwestii wyznaczających sposób myślenia o ważnych celach i zadaniach rozwojowych wczesnej dorosłości. Ważnymi elementami budującymi filar teoretyczny w rozważaniach o młodych dorosłych do wykorzystania przez mnie w projektowanych badaniach są w szczególności psychospołeczna koncepcja *stającej się dorosłości* J. J. Arnetta oraz zmodyfikowane ujęcie zadaniowego kontekstu rozwoju człowieka R. J. Havighursta (koncepcja zadań rozwojowych). Stanowią one oś rozważań, które implikują możliwości opisanego tego okresu życia jako czasu psychologicznego wyznaczającego (w perspektywie podejmowanego tematu pracy) poczucie jakości rozwoju i jakości życia młodych dorosłych, będących aktualnie na etapie eksperymentowania i licznych eksploracji w przestrzeniach ich społecznej, edukacyjnej i prozawodowej aktywności. W tym kontekście przydatna była także koncepcja czasu psychologicznego Cz. Nosala, stanowiąca tło rozważań o kwestii indywidualnych uwarunkowań wyznaczających punktualność doświadczanych i projektowanych zdarzeń życiowych. Skorzystanie z omówionych w tej części pracy koncepcji wchodzenia w dorosłość (stawiania się osobą dorosłą) pozwoliło na wskazanie w życiu młodzieży akademickiej głównych przestrzeni doświadczania siebie i relacji ze światem, które przygotowują ich do świadomego konstruowania/projektowania swojej przyszłości. Skorzystanie z tej perspektywy teoretycznej przyczyniło się też do wskazania społecznego obrazu grupy studentów kończących studia uniwersyteckie, z uwzględnieniem czynników wyznaczających zarówno ich społeczno-edukacyjny status, jak i realizowanie się w rolach przygotowujących ich do dorosłości.



Pomiar jakości życia – pomiędzy
jakością życia a jej poczuciem



Rozdział 3



Rozdział 3

Pomiar jakości życia – pomiędzy jakością życia a jej poczuciem

Przeciętny człowiek (...)
bagatelizuje czynniki wewnętrzne,
szczęście uzależnia wyłącznie od zewnętrznych
(W. Tatarkiewicz)

Obecny status pojęcia jakości życia wydaje się niekwestionowany, ponieważ kategoria ta jest zarazem przedmiotem i celem badań empirycznych. Pomimo że badania nad jakością życia wydają się priorytetowe, status teoretyczny subdyscypliny jest wciąż trudny do określenia. W praktyce pojawia się pewna rozbieżność, polegająca na tym, że teoria nie jest w stanie aktualizować się współmiernie do tempa badań, jakie prowadzone są na gruncie diagnozowania jakości życia zarówno poszczególnych grup społecznych, jak i w aspekcie indywidualnym – na poziomie diagnozowania jednostek. Brak uściślenia i ujednolicenia opisywanej problematyki i odniesienia jej do określonej teorii czy kategorii opisu stwarza ryzyko jakże często opisywanego w naukach społecznych chaosu pojęciowego i metodologicznego, przyczyniając się bezpośrednio do trudności analiz, a następnie generalizacji otrzymanych wyników badań. Zdaniem M. Rapleya¹ można przyjąć, że pojęcie jakości życia jest wielowymiarowym konstruktem i odnosi się do oczekiwań jednostki w stosunku do wybranych wymiarów życia. Wskazuje on jednak, że najważniejsza jest kwestia właściwej argumentacji i uzasadnienia wybranych wskaźników (w danym kontekście). W pracach naukowych często przyjmuje się definicje operacyjne. Odmienne sposoby analizowania jakości życia wskazują również na trudności w definiowaniu tego pojęcia, czego powodem może być trudność ustalenia wszystkich jej wskaźników oraz zmiennych. Jak wskazuje J. Daszykowska², pozwalają one jednak na wyodrębnienie problemów, które powinny być (w mniejszym lub większym stopniu) przedmiotem analizy teo-

¹ M. Rapley, *Quality of life research – a critical introduction*, London 2003, Sage Publications Incorporation, s. 28, 50.

² J. Daszykowska, *Jakość życia w perspektywie pedagogicznej*, cyt. wyd.

retycznej i działań praktycznych. Zdaniem S. Kowalika przyjąć można, iż pomiar jakości życia rozumiany może być także jako swoisty efekt zaprogramowanego procesu społecznego, który – w przypadku zauważenia korzystnych zmian odczuwanej lub ocenianej jakości życia – prowadzi do kontynuowania procesu społecznego lub jego intensyfikowania. Stwierdzenie pogorszenia się jakości życia (stopy życiowej) powinno skłonić do powstrzymania pewnych procesów lub zastąpienia ich innymi. Na ogół służyć mają poprawie konkretnych – ekonomicznych, społecznych, komunikacyjnych bądź świadczących o stanie zdrowia i kondycji – wskaźników jakości życia. Ponadto sytuację dodatkowo komplikuje używanie w opracowaniach naukowych określeń synonimicznych (bądź traktowanych jako synonimiczne) w stosunku do pojęcia jakości życia, takich jak: poziom życia, dobrostan, zadowolenie, satysfakcja z życia oraz szczęście³. W literaturze anglojęzycznej równie często pojawiają się terminy: *happiness*, *well-being* oraz *quality of life*. Trudno jest wskazać jednoznaczne definicje pozwalające na precyzyjne ich rozróżnienie. W wielu przypadkach używanie ich związane jest z indywidualną preferencją autora, zależnie od dyscypliny naukowej czy ośrodka akademickiego, z którego się wywodzi. Ogólnie przyjmuje się, że pojęcie *happiness* (szczęście) stosuje się w przypadku analizy subiektywnych odczuć jednostki, natomiast w ramach pojęć *well-being* oraz *quality of life* łączy się sferę subiektywną i obiektywną. Można wskazać na kilka wspólnych cech charakteryzujących podejścia badawcze uwzględniające wielowymiarowość (w głównej mierze wyjście poza obszary ekonomiczne) na przykład uwzględnienie mocnych stron i zasobów człowieka w środowisku życia czy holistyczne podejście do człowieka – z perspektywy jego odczuć i ocen w kontekście funkcjonowania w różnych ważnych sferach życia i aktywności. Warto w tym miejscu podkreślić, że z tego punktu widzenia – wśród wielu operacyjnych ujęć jakości życia – na uwagę zasługuje cytowana już definicja sformułowana przez Quality of Life Group, działającą w ramach Światowej Organizacji Zdrowia (WHOQOL Group). Jakość życia definiowana jest w jej ujęciu jako postrzeganie przez jednostkę jej pozycji w życiu w kontekście środowiska kulturowego i akceptowanych przez społeczeństwo systemów wartości, w jakich ona żyje, oraz w relacji do jej celów życiowych i oczekiwań. Stanowi ona podstawę i punkt odniesienia dla wielu rozważań teoretycznych i empirycznych. Analizując tę definicję szczególnie warto podkreślić: wielowymiarowość jakości życia,

³ W literaturze polskojęzycznej sytuację dodatkowo utrudnia brak niejednolitego tłumaczenia angielskojęzycznego pojęcia *well-being*.

uwzględnienie subiektywnej perspektywy jednostki, która jako jedyna może określić jakość swojego życia, odnosząc się do formułowanych przez siebie ocen, oraz kontekstualność i społeczno-kulturowe uwarunkowania dokonywanych ocen. Oznacza to postrzeganie i ocenę własnej sytuacji życiowej w kontekście podzielanych oraz przekazywanych społecznie wartości i norm, a także wiąże się z miejscem zajmowanym przez jednostkę w strukturze społecznej oraz jej grupy odniesienia.

Występujące rozbieżności i braku ścisłości w obszarze rozumienia powyższych terminów w naukach społecznych powodują nie tylko trudności związane z interpretacją pojęcia jakości życia, ale także określone trudności obiektywnego i subiektywnego ich pomiaru. Pomiary takie – z oczywistych powodów – powinny być prowadzone systematycznie, w szczególności w obszarach, w których wprowadza się realne zmiany w życie społeczne. Służą temu liczne techniki pomiaru postrzeganej jakości życia⁴, dobrostanu społecznego⁵ lub psychologiczny indeks jakości życia⁶ oraz techniki pomiaru poczucia szczęścia⁷. O ile pojęcie poziom życia, jest stosunkowo łatwe do zdefiniowania jako materialne warunki życia, zakres zaspokojenia potrzeb bytowych jednostki, o tyle inne wymienione wcześniej terminy powodują brak przejrzystości. Jak wskazują B. Christoph i H. H. Noll⁸, satysfakcja z życia (*life satisfaction*) jest powszechnie wykorzystywanym wskaźnikiem do mierzenia całościowego, subiektywnego dobrostanu (*well-being*). Odpowiada

⁴ W amerykańskich badaniach psychologicznych autorami takiego narzędzia są F. M. Andrew i S. B. Withey. Por. F. M. Andrew, S. B. Withey, *Developing measures of perceived life quality: Results from several national surveys*, „Social Indicators Research” 1974, vol. 1.

⁵ Lista wskaźników dobrostanu społecznego OECD utworzona została przez S. Obergę i G. Gallopina. S. Oberg, G. Gallopin, *Quality of life*, Laxenborg 1992, International Institute for Applied System Analysis.

⁶ Psychologiczny indeks jakości życia – PGWB opracowany został przez H. J. DuPuyę. Por. H. J. DuPuy, *The psychological general well-being (PGWB) index*. W: N. K. Wenger i in. (red.), *Assessment of quality of life in clinical trials of cardiovascular therapies*, New York 1984, Le Jacq Publishing.

⁷ Do pomiaru poczucia szczęścia służy afektometr, którego propagatorami są R. Kammann i R. Flett. Por. R. Kammann, R. Flett, *Affectometr 2: A scale to measure current level of general happiness*, „Australian Journal of Psychology” 1983, vol. 35.

⁸ B. Christoph, H.-H. Noll, *Subjective Well-Being in the European Union during the 90ies*, „Social Indicator Research” 2005/64, t. 3, s. 523; https://www.gesis.org/file-admin/upload/institut/wiss_arbeitsbereiche/soz_indikatoren/Publikationen/Christoph-Noll_2003.pdf.

indywidualnym ocenom o charakterze kognitywnym dotyczącym ogólnej sytuacji życiowej w kontekście aspiracji, oczekiwań i wartości jednostki. Jak wynika z powyższego cytatu, satysfakcja z życia jest elementem dobrostanu, który jest pojęciem szerszym, osadzonym w kontekście funkcjonowania jednostki. Satysfakcję, zadowolenie z życia można więc rozumieć jako refleksyjną ocenę swojego życia jako całości bądź poszczególnych jego obszarów (czy też sumę ocen poszczególnych obszarów). Jednak ogólne zadowolenie z życia jako całości jest – jak pisze M. Oleś⁹ – czymś więcej niż zadowoleniem z wielu dziedzin życia.

Owa konieczność odniesienia jakości życia do różnych kontekstów i dziedzin (obszarów) życia zajmuje wiele uwagi i podkreślana jest w literaturze przedmiotu. Dla przykładu w analizowanych opracowaniach Felce'a i Perry'ego na poczucie ogólnego dobrostanu człowieka składa się obiektywny opis i subiektywna ocena tego stanu, w którym jednostka się aktualnie znajduje. Ponadto w ocenie ważne jest uwzględnienie tych obszarów, które uznaje ona za ważne dla siebie¹⁰. Podobieństwa treściowe w zakresie rozumienia jakości życia odnajdujemy także w definicyjnym ujęciu Z. Woźniak, w którym przyjmuje, że jakość życia jest „produktem wzajemnego oddziaływania warunków społecznych, zdrowotnych, ekonomicznych i środowiskowych, które wpływają na rozwój indywidualny i społeczny człowieka. Na jakość życia społeczności składają się najważniejsze interpretacje i treści przypisane cechom konkretnej zbiorowości przez jej członków. W ostatecznym rozrachunku jakość życia w wymiarze indywidualnym przekłada się na subiektywnie postrzeganą przez jednostkę pozycję i status życiowy na tle kontekstu kulturowego i systemu wartości będącego jej udziałem oraz w powiązaniu z osobistymi celami, oczekiwaniami, standardami i związkami”¹¹. Podobne założenia dotyczące związków warunków indywidualnych z kontekstem społeczno-rozwojowym i kulturowym odnajdujemy także w poglądach wspomnianego już M. Rapleya, którego zdaniem jakość życia odzwierciedla kulturowe dziedzictwo społeczności, w której żyje człowiek

⁹ M. Oleś, *Jakość życia młodzieży w zdrowiu i w chorobie*, Lublin 2010, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, s. 21.

¹⁰ S. Hird, *What is well-being? A brief review of current literature and concepts*, Bristol 2003, Bristol City Council Incorporation, s. 25.

¹¹ Z. Woźniak, *Zdrowotne komponenty jakości życia mieszkańców Poznania*. W: R. Cichocki (red.), *Wskaźniki jakości życia mieszkańców Poznania*, t. 1, Poznań 2005, s. 115.

i która przygotowuje go do samodzielności¹². W tym kontekście punktem wyjścia dla tworzenia definicji jakości życia jest koncepcja potrzeb indywidualnych i społecznych, a także możliwości ich zaspokojenia. Ponadto świat zewnętrzny człowieka z jednej strony staje się źródłem barier i ograniczeń, z drugiej – źródłem możliwości i uruchomienia zasobów. Dlatego też pełna diagnoza wymaga uwzględnienia wszystkich tych aspektów, które są warte zauważenia. W takim rozumieniu jakość życia człowieka ma związek z zaspokojeniem podstawowych potrzeb życiowych, przy jednoczesnych możliwościach i warunkach ich realizacji, a także osiąganiu ważnych dla siebie celów w środowisku życia. To stwierdzenie wydaje się interesujące w kontekście samooceny jakości własnego życia. Spojrzenie to koresponduje także ze znanym ujęciem M. Wallden, w którym „jakość życia ma dla jednostki charakter subiektywny i normatywny, a jest ona wyznaczana przez zakres, w jakim może realizować potrzeby i dążenia (...)”¹³. Istotną częścią jakości życia są warunki życia, w pełni jednak wyznaczana jest przez dookreślenie dwóch kontekstów – subiektywnego wymiaru potrzeb, motywacji, oczekiwań, preferencji, dążeń i celów, a także obiektywnego wymiaru warunków i możliwości realizacji tych priorytetów. Autor zwraca uwagę na fakt, że o poczuciu jakości życia decyduje stopień realizacji wymienionych kryteriów. W prezentowanych ujęciach zauważa się pewne dominanty dotyczące udziału potrzeb, relacji, wartości, oczekiwań i aspiracji, których obecność ułatwia tworzenie konstruktu teoretycznego umożliwiającego poszukiwanie składników poczucia jakości życia. Można zatem skłonić się ku stwierdzeniu, że jakość życia jest wynikiem subiektywnych doświadczeń jednostki, ponieważ oznacza wewnętrzne poczucie zadowolenia bądź zaspokojenia swoich oczekiwań wobec własnego życia.

Warto zwrócić uwagę na fakt, że – jak wskazuje S. Kowalik¹⁴ – dokonując analizy porównawczej wyżej wymienionych stanowisk teoretyczno-empirycznych, traktuje się pomiar jakości życia – w pewnym sensie – jako dodatkowy efekt zaprogramowanego procesu społecznego. Zauważenie bowiem korzystnych zmian w odczuwanej przez człowieka (grupy społeczne) jakości własnego życia umożliwia lub stwarza dogodne warunki do kontynuowa-

¹² M. Rapley, *Quality of life, research – a critical introduction*, cyt. wyd.

¹³ A. Wallis, *Jakość życia – problemy i propozycje*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 1976, nr 62, s. 137.

¹⁴ Szerzej na ten temat: S. Kowalik, *Jakość życia społecznego*. W: R. Derbis, *Jakość rozwoju a jakość życia*, cyt. wyd., s. 15.

nia pewnych procesów społeczno-ekonomicznych. Stwierdzenie natomiast pogorszenia się odczuwanej jakości życia sprzyjać powinno powstrzymaniu pewnych mechanizmów społecznych lub zastąpieniu ich innymi, bardziej korzystnymi. W ten sposób zainicjowane zmiany mają służyć poprawieniu korelatów poczucia jakości życia, takich jak: stan zdrowia, poziom identyfikacji z grupami społecznie znaczącymi, forma i zakres funkcjonowania w znaczących dla człowieka instytucjach. W takim rozumieniu jakość życia utożsamiana jest ze wskaźnikami prawidłowego przebiegu procesów społecznych. Z tego też powodu pomiar jakości życia wymaga systematycznego, nieustającego kontynuowania, w szczególności wszędzie tam, gdzie dostrzegane są istotne dla społeczeństwa (określonych grup społecznych oraz pojedynczych osób) zmiany i modyfikacje. W tym celu stosuje się różnorakie metody i techniki pomiaru: od – stosowanych w latach 70. w Stanach Zjednoczonych – narzędzi do pomiaru spostrzeganej jakości życia, psychologicznego indeksu jakości życia (PGWB)¹⁵, przez techniki z uwzględnieniem elektrometru do pomiaru poczucia szczęścia (autorstwa R. Kammana i R. Fletta)¹⁶ do listy wskaźników społecznego dobrostanu (OECD)¹⁷. Generalizując, można zauważyć zapewne około kilkadziesiąt różnych technik służących próbom mierzenia jakości życia, z których każda ukierunkowana jest na pomiar nieco innych, wciąż nowych parametrów tego, co ze szczęściem na ogół identyfikujemy. Dla pokazania niektórych sposobów myślenia o możliwościach mierzenia i diagnozowania jakości życia człowieka odwołuję się do zaprezentowania kilku odrębnych metodologicznie stanowisk teoretycznych.

3.1. Wskaźniki jakości życia – trudności pomiaru – parametry obiektywnej i subiektywnej oceny

Jedną z najczęściej poruszanych kwestii w badaniach jakości życia jest pytanie, jakie czynniki bądź mechanizmy kształtują poziom zadowolenia/satys-

¹⁵ H. J. Dupuy, *The psychological general well-being (PGWB) index*. W: N. K. Wenger i in. (red.), *Assessment of quality of life in clinical trials of cardiovascular therapies*, cyt. wyd., s. 170–183.

¹⁶ R. Kammann, R. Flett, *Sourcebook for measuring Well-Being with Affectometer 2 (Why not?)*, New Zealand 1983, Press Dunedin; ciż, *Affectometer 2: a scale to measure current level of happiness*, „Australian Journal of Psychology” 1983, vol. 35.

¹⁷ R. W. Show, G. C. Gallop, P. Weaver, S. Oeberg, *Sustainable Development: A Systems Approach, IIASA Status Report 1992*, <http://pure.iiasa.ac.at/3602/1/SR-92-006.pdf> (dostęp: 7.02.2017).

fakcji z życia. Od lat badacze kwestii jakości życia (w kontekście zadowolenia i poczucia szczęścia) zainteresowani są tą problematyką, podejmując próby zgłębienia problemu. W pierwszych badaniach ilościowych nad subiektywną oceną życia ustalono, że osoby zadowolone z życia to głównie: zdrowi młodzi mężczyźni, dobrze zarabiający, mający przyjaciół, wykształceni, religijni, żonaci, a biorąc pod uwagę cechy osobowości: ekstrawertywni i optymistyczni. Z wysokim poziomem zadowolenia z życia dodatnio korelują też wysoka samoocena i pracowitość.

Analiza opracowań służących ukazaniu jakości życia różnych grup społecznych nasuwa stwierdzenie, że wskaźniki jakości życia mogą mieć różny charakter – zarówno globalny, jak i wycinkowy. Obiektywizują jakość życia różnych osób w efekcie pomiarów określonych kryteriów, obowiązujących odpowiednio dla grup, podgrup, populacji czy społeczności. Mogą także uwzględniać subiektywne aspekty funkcjonowania człowieka, kierując się pewnymi kryteriami doboru badanych grup. Wskaźniki jakości życia mogą też mieć charakter ogólny, syntetyczny lub sumatywny, w którym ocena jakości życia dotyczy wszystkich możliwych jego przejawów. Obok tego typu wskaźników są też wskaźniki wąskozakresowe. W pierwszym przypadku, gdy mowa o wskaźnikach szerokok zakresowych – globalnych, stosuje się je w szczególności w badaniach porównawczych w odniesieniu do dużej grupy analizowanej w kontekście socjodemograficznym lub terytorialnym, umożliwiając charakterystykę badanych zjawisk pod względem przynależności do określonego terytorium, społeczności etnicznej, grup wiekowych lub płci, a także zakresu sprawności. Wskaźniki wąskozakresowe znajdują zastosowanie w badaniach wybranych aspektów i obszarów funkcjonowania człowieka, obrazując między innymi: warunki życia i pracy, standardy ekonomiczne oraz czas wolny. Ważną cechą jest to, że wskaźniki na ogół mogą dostarczyć możliwie obiektywnych miar oceny warunków umożliwiających określony poziom zaspokojenia potrzeb w obszarach, których te miary dotyczą. Prócz oczywistego wartościowania podlegają one także subiektywnym kryteriom oceny. Wskaźniki ilustrują indywidualne doświadczenia życiowe obejmujące osobiste przeżycia, sądy i przekonania o świecie, ocenę zdarzeń aktualnych, przeszłych i przyszłych, konstruowane pod wpływem zmian społecznych opinie o Innym, nierzadko osadzone w społecznych wyobrażeniach i stereotypach.

W naukach społecznych wyróżnia się dwa rodzaje wskaźników społecznych: obiektywne – związane z mierzalnymi i obserwowanymi cechami oraz subiektywne – odnoszące się do osobistych uczuć, opinii, postaw czy prze-

konań w kwestii satysfakcji różnych obszarów życia (zadowolenia z dobrego zdrowia lub/i pracy zawodowej)¹⁸. Wskaźniki obiektywne oceniają warunki życia jako korzystne lub niekorzystne oraz porównują je z takimi kryteriami, jak wartości i cele. Wskaźniki obiektywne, często określane jako amerykańskie, pozostają nadal dominujące w socjologii i częściowo w medycynie, która prowadzi badania także nad wskaźnikami subiektywnymi, określanymi jako skandynawskie¹⁹. Różnice w ich stosowaniu przez badaczy wiążą się najprawdopodobniej z odmiennością kulturową prowadzonych badań społecznych oraz odmiennym podejściem do oceny jakości życia. Zastosowanie wskaźników subiektywnych opiera się na założeniu, że dobrostan może być oceniony przez ludzi, którzy doskonale wiedzą, co jest dla nich dobre, a co złe, podobnie jak w badaniach psychologicznych skoncentrowanych na indywidualnej ocenie swojego stanu psychicznego w kategoriach zadowolenia, satysfakcji i poczucia szczęścia. Zarówno wskaźniki obiektywne, jak i subiektywne mogą mieć charakter pozytywny lub negatywny zależnie od człowieka czy grupy społecznej. Analizując warstwę treściową wskaźników obiektywnych, na ogół pod uwagę bierze się poziom bezrobocia, średnią długość życia człowieka, dochód krajowy brutto, wskaźnik śmiertelności i inne. Do wskaźników subiektywnych często zaliczane są natomiast: poczucie szczęścia, bezpieczeństwa, satysfakcja w relacjach (rodzinnych, przyjacielskich, partnerskich) i z pracy zawodowej czy wreszcie z życia w całościowym ujęciu. W licznych badaniach są one wykorzystywane do oceny jakości życia w kontekście zdrowia, zachowań i decyzji (także ekonomicznych, dotyczących własnego życia) oraz w związku ze stanem zdrowia. Warto zwrócić uwagę na fakt, że poczucie szczęścia i zadowolenia – w ujęciu niektórych teorii – traktowane są jako predyktory jakości życia, utożsamiane z wysoką jakością życia, w innym kontekście poczucie szczęścia jest jednym ze wskaźników jakości życia.

Obiektywne kryteria jakości życia są wykorzystywane najczęściej w socjologii i ekonomii, które obliczają globalne wskaźniki poziomu życia: ogólny dobrobyt, rozwój społeczeństw rozumiany w kontekście poszczególnych jednostek czy grup społecznych. Globalny wskaźnik jakości życia jest sumą różnych obiektywnych wskaźników częściowych odnoszących się do poszcze-

¹⁸ A. Michalos, *Social indicators research and health-related quality of life research*, „Social Indicators Research” 2004, nr 65, s. 27–72.

¹⁹ R. A. Cummins, *Assessing quality of life*. W: R.I. Brown (red.), *Quality of life for people with disabilities: Models, research and practice*, Cheltenham 1997, Stanley Tornes, s. 116–150.

gólnych sfer życia: rodzinnej, psychicznej, fizycznej czy społecznej. Jak podaje R. A. Cummins, oddzielny pomiar obu wskaźników jest niezbędny; chociaż kryteria obiektywne i subiektywne wpisują się w pojęcie jakości życia, to jednak relacje występujące między nimi są słabe, czego dowodem może być między innymi zdrowie fizyczne człowieka wyrażone przez wskaźniki medyczne w zestawieniu z indywidualną oceną jego kondycji fizycznej. Proponuje on interaktywny model jakości życia, w którym wskaźniki obiektywne i subiektywne wzajemnie na siebie oddziałują oraz są porównywane w celu wypracowania globalnej oceny. Poprawa jakości życia – w perspektywie społecznej – stanowi główny czynnik motywujący aktywność jednostki w celu uzyskania jak najlepszego zdrowia i lepszych warunków życia. Jakość życia zależy od wielu czynników występujących w społeczeństwie i kulturze, rozumianej szczególnie w kontekście środowiska kulturowego, w którym jednostka żyje. Dlatego też jej pomiar odzwierciedlać powinien całość życia i wszystkie ważne wydarzenia, które decydują (w sposób pośredni i bezpośredni) o jakości życia człowieka i grup społecznych²⁰. Na poziomie indywidualnym obejmował będzie fizyczne, emocjonalne oraz psychologiczne aspekty życia, natomiast na poziomie społecznym – materialne, społeczne oraz środowiskowe czynniki wyznaczające funkcjonowanie człowieka, co przyczynia się do tego, że występujące związki pomiędzy nimi stanowić będą część jego ogólnego poziomu jakości życia. Poszczególne czynniki determinujące jakość życia umiejscowione są natomiast w szerokim kontekście kulturowym i społecznym.

Jak wskazują wyniki diagnozy społecznej przeprowadzonej przez J. Czapieńskiego w 2003 roku, „ówczesne polskie społeczeństwo ma się lepiej niż państwo; postawiło na edukację, nowoczesne technologie komunikacyjne i kwestię dbałości o zdrowie”²¹. Zauważono wówczas, że Polacy uczą się nowych technologii i bardziej racjonalnych zachowań ekonomicznych, czego dowodem jest fakt, że „mniej narzekają i wydają się być bardziej zadowoleni z funkcjonowania w różnych sferach własnego życia”²². Warunkiem – w pewnym sensie pod-

²⁰ Szerzej: R. Derbis, A. Bańka, *Poczucie jakości życia a swoboda działania i odpowiedzialność*, Poznań 1998, Stowarzyszenie Psychologia i Architektura.

²¹ Dane pochodzą z badań, będących rozszerzoną kontynuacją projektu rozpoczętego w 2000 r. Pomysłodawcą diagnozy społecznej był w 1999 r. W. Łagodziński (rzecznik ówczesnego prezesa GUS). J. Czapieński, T. Panek (red.), *Diagnoza społeczna 2003. Warunki i jakość życia Polaków*, Warszawa 2003, Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania.

²² Szerzej na ten temat: J. Czapieński, *Główne wyniki i wnioski*. W: J. Czapieński, T. Panek (red.), *Diagnoza społeczna 2003. Warunki i jakość życia Polaków*, cyt. wyd., s. 14.

stawowym i najważniejszym – dobrej kondycji psychicznej było dla badanych grup respondentów posiadanie sporej liczby przyjaciół, a ponadto – wiek i satysfakcjonujące pieniądze. Polacy w 2003 roku wydawali się generalnie zadowoleni ze swojego miejsca zamieszkania, warunków mieszkaniowych, towarzystwa i przyjaciół w życiu codziennym (ich deklarowana liczba lekko wzrosła). Należy też dodać, iż ta pozytywna samoocena nie należy do opinii skrajnych. Polaków, którzy – jak się okazuje – nie lubią podejmować życiowego ryzyka, charakteryzuje na ogół tzw. optymizm obronny i pesymizm ekspansywny, co oznacza, że „uważają, iż mniej niż innymi ludziami zagrażają im różnego rodzaju nieszczęścia, ale sądzą, że większe szanse na osiągnięcie sukcesu mają raczej inni niż oni sami”²³. Pomimo że – wraz z upływającym czasem – zmiany ulega niewątpliwie system wartości (a dokładniej jego hierarchia), nadal dla Polaków najważniejsze są zdrowie i praca (której wartość niewątpliwie wzrasta). Na przykładzie badań prowadzonych w latach 2002–2004 zauważany był spadek znaczenia pieniędzy i rodziny, co okazuje się poglądem mało wiążącym na kolejne przewidywane lata. Generalnie zmiany transformacyjne (i post-transformacyjne), które nastąpiły w ostatnich latach i monitorowane były w licznych badaniach, dotyczą wielu obszarów życia i pokazują wzrost znaczenia technologii informacyjnych i samych informacji, a także stosunek do ważnych spraw społeczno-ekonomicznych. W ich kontekście ważną rolę odgrywa edukacja, której obecność w życiu człowieka – z jednej strony – generuje poziom potrzeb, z drugiej strony przyczynia się do wielu korzystnych zmian w życiu odczuwanych przez człowieka, często także sprzyjając podnoszeniu poczucia jakości jego życia. Pomimo że wszystkie grupy społeczne poddane są wpływowi zmian ekonomicznych i systemowych, nie wszystkie w jednakowym stopniu doświadczyły zarówno korzyści, jak i niedogodności tych zmian. Osoby wygrane to głównie te, które zamieszkują duże miasta, w szczególności osoby wykształcone i młode; przegrane natomiast to zamieszkujący mniejsze i małe miasta oraz wsie; nierzadko są to osoby o niskim statusie wykształcenia²⁴. Ponadto jak wskazuje J. Czapiński, osoby o niższym statusie wykształcenia trud-

²³ Tamże, s. 19–20.

²⁴ Wykształcenie w istotny sposób decyduje zarówno o przyjmowaniu w życiu określonego statusu społecznego, jak i mentalnym podejściu do różnych spraw. Osoby z niskim poziomem wykształcenia zdecydowanie bardziej narażone są na ryzyko marginalizacji społecznej. Por. m.in. M. Jelonek, D. Szklarczyk, *Absolwenci szkół ponadgimnazjalnych i wyższych na rynku pracy*. W: J. Górniak (red.), *Młodość czy doświadczenie. Kapitał Ludzki w Polsce*, Warszawa 2013, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości; Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, cyt. wyd.

niej też znoszą zarówno materialne, jak i psychologiczne koszty przystosowania się do nowej sytuacji; trudniej też adaptują się do zmian na rynku pracy. Z punktu widzenia tendencji wydłużania się ludzkiego życia, a także „biorąc pod uwagę, że długość życia wzrasta wraz z poziomem edukacji (...) można postrzegać edukację jako rzeczywiste remedium na większość negatywnych skutków gwałtownej zmiany społecznej. Im jednostka jest lepiej wykształcona, tym szybciej i bardziej efektywnie dostosuje się do nowych reguł życia”²⁵.

Mając na uwadze rodzaje wskaźników jakości życia, za najbardziej popularne uważa się ekonomiczne – finansowe i rzeczowe. Mają one charakter obiektywny, a ich podstawą jest najczęściej stosowany wskaźnik finansowy, czyli wartość PKB na jednego mieszkańca. Wyznacza on wielkość innych wskaźników finansowych, takich jak minimum biologiczne i socjalne, niezbędne do zaspokajania codziennych potrzeb człowieka. Te potrzeby odnoszą się do indywidualnych norm, obecnych w życiu każdego człowieka, związanych z konsumpcją, mieszkaniem, określając tym samym status materialno-bytowy i standard życia, związane z osiąganym jego poziomem. Wskaźniki te – jak potwierdzają prowadzone obserwacje i badania społeczne – nierzadko idą w parze także z poziomem wykształcenia, zaspokajaniem potrzeb edukacyjnych i kulturalnych oraz możliwościami spędzania wolnego czasu i realizacją życiowych marzeń. Te wskaźniki obiektywne, obok uwarunkowań zewnętrznych, mają także swoje uwarunkowania wewnętrzne. Odnoszą się one do biologicznych wyznaczników życia i zdrowia fizycznego. Często używanymi obiektywnymi wskaźnikami wewnętrznymi – zdaniem Z. Dołęgi²⁶ – są wskaźniki biologiczno-demograficzne – średniej długości życia, a także wskaźniki demograficzno-ekonomiczne – oczekiwanej długości życia. Związek między nimi a aktualnymi zjawiskami społeczno-ekonomicznymi widoczny jest między innymi we wskaźnikach poziomu aktywności zawodowej na rynku pracy. I tak zauważa się, że – przykładowo – poziom zatrudnienia i bezrobocia, będący ważnym wskaźnikiem jakości życia, jest związany z (i wyznaczany) dynamiką gospodarczą, regulacjami prawnymi w kwestii zatrudnienia, formą zabezpieczeń rentowo-emerytalnych, skutecznością procesu aktywizacji zawo-

²⁵ J. Czapiński, T. Panek, *Diagnoza społeczna 2007. Warunki i jakość życia Polaków. Raport*, Warszawa 2007, Rada Monitoringu Społecznego, Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania w Warszawie, http://www.diagnoza.com/pliki/raporty/Diagnoza_raport_2007.pdf (dostęp: 7.02.2017).

²⁶ Z. Dołęga, *Wskaźniki jakości życia*. W: M. Flanczewska-Wolny (red.), *Jakość życia w niepełnosprawności – mity a rzeczywistość*, cyt. wyd., s. 27.

dowej – co niezwykle ważne – aktywnością własną człowieka. W tym obszarze niezwykle ważna jest obecność wszystkich wewnętrznych i zewnętrznych czynników, które ostatecznie decydują o efekcie indywidualnych starań o pracę i możliwości jej otrzymania. Tak więc warto zastanowić się nad tym, w jaki sposób możliwe jest podnoszenie gotowości młodych ludzi, zwłaszcza osób z grup słabszych społecznie – z dysfunkcjami czy niepełnosprawnością – do inicjowania podmiotowych działań na rzecz podejmowania pracy i rozwijania swojej tożsamości zawodowej.

W podejściu psychologicznym w głównej mierze zwraca się uwagę na indywidualne potrzeby jednostki, predyspozycje dziedziczne, preferencje oraz wybory, jak również osobowe systemy wartości kierujące tymi wyborami. W badaniach zwraca się uwagę na możliwość pokazania relacji, jakie zachodzą (zachodzić mogą) pomiędzy różnymi składnikami osobowości, temperamentu oraz czynnikami określającymi obiektywne warunki życia a umiejętnością doświadczania szczęścia. M. Argyle, analizując predyktory szczęścia, doszedł do wniosku, że zmienne demograficzne okazują się odpowiedzialne za kilkanaście procent wariancji w poziomie poczucia szczęścia, więcej natomiast wyjaśniają zmienne dookreślające cechy osobiste, potrzeby, wydarzenia życiowe, zajęcia dodatkowe czy religię²⁷. Najsilniejsze są jednak wpływy małżeństwa, zatrudnienia, pozycji zawodowej, sposobu spędzania wolnego czasu, a także zdrowia i umiejętności społecznych. Wiele z nich wypływa z warunków materialnych²⁸. Jak wynika z najnowszego European Quality of Life Survey²⁹, zmienne dotyczące zatrudnienia (szczególnie długoterminowe bezrobocie), dochodu i warunków życia są bardzo istotne w wyjaśnianiu poziomu satysfakcji z życia i deklarowanego szczęścia na poziomie indywidualnym oraz porównań międzynarodowych. R. Cummins w swojej metaanalizie licznych artykułów naukowych i badań empirycznych dochodzi do interesujących wniosków. Formułuje koncepcję, zgodnie z którą ocena zadowolenia jednostki z życia (*subjective QoL, subjective well-being*) dąży do osiągnięcia homeostazy, mechanizmy psychologiczne i zdolności adaptacyjne jednostki powodują, że globalna ocena zadowolenia z życia kształtuje się

²⁷ M. Argyle, *Psychologia szczęścia*, Wrocław 2004, Wydawnictwo „Astrum”.

²⁸ J. Klebaniuk, *Materialne uwarunkowania jakości życia*. W: B. Bartosz, J. Klebaniuk (red.), *Wokół jakości życia*, „Studia Psychologiczne” 2006, Wrocław 2006, Wydawnictwo „Jakopol”.

²⁹ Eurofound, *Third European Quality of Life Survey – Quality of life in Europe, Impacts of the crisis*, Luxembourg 2012, Publications Office of the European Union.

podobnie w różnych populacjach, a odchylenia są niewielkie, szczególnie jeśli bierzemy pod uwagę kraje z tego samego kręgu kulturowego³⁰.

W obszarach badań nad jakością życia – z punktu widzenia czterech wskazywanych przez S. Kowalika nurtów psychologicznych³¹ – wskaźniki subiektywne odgrywają na ogół większą rolę w regulacji zachowań człowieka, a próby jakiegokolwiek obiektywizacji oceny jakości życia na podstawie danych empirycznych z rozległych badań prowadzonych na dużych grupach są dalekie od indywidualnych odczuć. W Polsce stwierdza się także istotną rozbieżność między ocenami jakości życia w związku z postępowaniem społeczeństwa i gospodarczym a wskaźnikami odczuwanego przez społeczeństwo dobrostanu psychologiczno-społecznego. Jest to kwestia niezwykle interesująca z uwagi na różne kryteria wartościowania i oceny. Wyniki badań empirycznych odwołujących się do uwzględnionych obiektywnych wskaźników zdają się potwierdzać poprawę warunków życia Polaków, dostrzeganą w wydłużaniu się średniego okresu życia, mniejszej zachorowalności, spadku śmiertelności (zwłaszcza mężczyzn), wzroście scholaryzacji wśród młodych ludzi. Jak się jednak okazuje, kondycja psychiczna Polaków wskazuje na niską jakość ich życia. Dowodem tego typu związków mogą być wskaźniki spożywania alkoholu przez społeczeństwo (także ludzi młodych), dysfunkcyjności rodzinnej, depresyjności, przejawów przemocy domowej, agresji młodzieży, a także opóźniającej się tranzykcji społecznej³². J. Czapieński poszukuje tłumaczenia dla uzyskanych wyników badań w mechanizmach psychologicznej negatywności, co oznacza, że ocena jakości życia przez przeciętnego Polaka wyznaczana jest sumą lub względnym wyborem istotnych dla niego doświadczeń życiowych w poszczególnych, przeżywanych aspektach życia. W tych parametrach oceny istotne stają się zatem różne kwestie odnoszące się do codziennego funkcjonowania i pokonywania ważnych życiowo pro-

³⁰ R. Cummins, *Objective and Subjective quality of life. An interactive model*, „Social Indicators Research” 2000, vol. 52, s. 55–72.

³¹ Są to następujące nurty: prototeoretyczny, pragmatyczny, normatywny i teoretyczno-psychologiczny. Por. szerzej: S. Kowalik, *Jakość życia psychicznego*. W: R. Derbis (red.), *Jakość rozwoju a jakość życia*, cyt., wyd., s. 11–31.

³² Opóźniona tranzykcja społeczna to rozciągający się w czasie proces przechodzenia od młodzieńczej zależności do dorosłej niezależności ekonomicznej oraz socjalnej. W wyniku tego procesu konserwuje się niedojrzałość emocjonalno-społeczna młodych dorosłych, manifestując się m.in. pozostawianiem na utrzymaniu rodziców, przeciąganiem w czasie decyzji o autonomii, założeniu rodziny, podjęciu odpowiedzialności za siebie bliskie osoby.

blemów, związanych między innymi z opieką zdrowotną, edukacją i polityką zatrudnienia. Można zatem sądzić, że podejście subiektywne jest stosowane częściej i w aktualnym wymiarze odzwierciedla wybiórcze wskaźniki stopnia zadowolenia człowieka z życia w jego wybranych kontekstach czasowych.

3.1.1. Obiektywne wyznaczniki jakości życia

Wieloletnie badania J. Czapińskiego prowadzone nad uwarunkowaniami szczęścia odwołują się do poszukiwania i wskazania związków empirycznych między tzw. miarami szczęścia a czynnikami określającymi obiektywne warunki życia. Te warunki to: wiek, płeć, miejsce zamieszkania, status społeczno-ekonomiczny (praca i stosunek do pracy), interakcje z Innymi (status w związku, posiadanie dzieci), zdrowie, samoocena, specyfika wydarzeń życiowych, a także czynniki cywilizacyjno-kulturowe (religia, kultura, cywilizacja oraz warunki społeczno-polityczne). Analizując podstawy metodologiczne prowadzonych badań nad jakością życia, ukierunkowane na poszukiwanie związków pomiędzy wskaźnikami jakości życia a zadowoleniem i poczuciem szczęścia, warto przywołać wyniki badań dotyczące wspomnianych rodzajów związków. Z uwagi na wskazywaną tendencję do obserwowania jako istotnych i korelujących z jakością życia tylko niektórych zmiennych skoncentruję się na przywołaniu związków, które wydają się ważne.

Wiek a zadowolenie i poczucie szczęścia

Prowadzone w latach 80. badania dotyczące związku wieku badanych z ich zadowoleniem i poczuciem szczęścia w życiu wskazują na niemal całkowity brak istnienia takiego związku. Jedyne, co wydaje się istotne, to fakt, że osoby młodsze generalnie doświadczają silniejszych przeżyć emocjonalnych, zarówno pozytywnych, jak i negatywnych, niż osoby starsze. Dzieje się tak prawdopodobnie dlatego, że osoby starsze uzyskują w badaniach wyższe wskaźniki ogólnego poczucia szczęścia. Osoby młode, szczególnie adolescenci i w mniejszym stopniu młodzi dorośli, mają na tym etapie życia większą wrażliwość emocjonalną i wyższy potencjalny poziom emocjonalnego pobudzenia. Z tego też prawdopodobnie powodu częściej niż osoby starsze³³ cierpią na zmiany nastroju i są bardziej skłonne do autoizolacji

³³ U osób starszych problem zachorowalności na depresję ma swoje przyczyny raczej w pogarszającym się zdrowiu fizycznym, idealizacji przeszłości i przejawiających się wraz z nimi objawach psychosomatycznych.

i tym samym także zachorowań na depresję. Jak podkreślają badacze amerykańscy, związek między wiekiem a zadowoleniem z życia okazuje się mało istotny po zestawieniu innych czynników, takich jak: stan zdrowia, dochody i obecność vs brak partnera życiowego³⁴. Można zatem zauważyć, że to nie sam wiek, ale raczej skorelowane z nim wydarzenia i sytuacje decydują o poczuciu szczęścia lub jego braku. Wraz z wiekiem ulega zmianom stan samopoczucia i zdrowia, a wraz z nimi maleją na ogół dochody. Dodatkowym czynnikiem wzmacniającym potencjalny niepokój jest zmiana sytuacji rodzinnej na bardziej samotną (opuszczenie domu przez dzieci, choroba współmałżonka), generując, a tym samym stany emocjonalne negatywne oraz osłabiająca kondycję i stan zdrowia. W badaniach objętych programem „Cebula”³⁵ wskazano na dużą liczbę związków pozytywnych w aspekcie wieku i dobrostanu psychicznego, co oznacza, że wiek okazuje się predykatorem dla kilku wymiarów ogólnego dobrostanu i pozwala wyjaśnić zróżnicowanie odpowiedzi na skali jakości bieżącego życia, optymizmu, pozytywnych i negatywnych doświadczeń emocjonalnych, wartości własnego życia oraz nadrzędnego sensu życia³⁶. Wyniki badań wskazują, że ludzie starsi wyżej oceniają jakość swojego bieżącego życia, są większymi optymistami, wiodą życie mniej emocjonujące. Starsi Polacy mają wyższą samoocenę niż młodszy i uważają, że lepiej zabezpieczą siebie przed nieprzewidywanymi wydarzeniami. Wyniki te nie dziwią, ponieważ ta grupa pokoleniowa wiele doświadczeń już przeżyła i swój optymizm zawdzięcza własnej aktywności, adekwatnej do sytuacji i potrzeb oraz intuicji. W innych badaniach, prócz wieku, który może różnicować nastawienie do życia i poziom zadowolenia z niego, skoncentrowano się także na płci. W grupie kobiet największe zadowolenie z życia wystąpiło w okresie 45–69 i powyżej 80 lat, a najniższe w grupie 14–16-latków, natomiast u mężczyzn – najwyższe w grupie 60–79 lat i najniższe w grupie osób 14–34-letnich. Uzyskane dane pozwalają stwierdzić, że dla kobiet życie staje się mniej emocjonujące wkrótce po wejściu w dorosłość i podjęciu nowych ról społecznych, tj. około 25 r.ż., u mężczyzn natomiast powyżej

³⁴ J. Czapiński, *Psychologia szczęścia. Przegląd badań i zarys teorii cebulowej*, cyt. wyd., s. 34–35.

³⁵ Projekt „Cebula”, o którym mowa, obejmował badanych w Polsce i Belgii. Uczestnikami badań w Polsce były osoby wiek 16–67 lat, zaś w Belgii – osoby w wieku 15–90 lat. Por. J. Czapiński, *Psychologia szczęścia. Przegląd badań i zarys teorii cebulowej*, cyt. wyd.

³⁶ Tamże, s. 35.

43 r.ż. W perspektywie rozważań nad wczesną dorosłością można pokusić się o stwierdzenie, że niezwykle ważne jest, aby młodym kobietom, zwłaszcza tym, które wchodzą w dorosłość, a wraz z nią często także w tradycyjny podział ról społecznych, dostarczać wiele wsparcia, by mogły realizować się też w innych obszarach, mając tym samym wiele powodów do zadowolenia, podnoszących jakość życia. Obserwując jednak współczesne uwarunkowania rozwoju zawodowego młodych kobiet, zauważa się, że mają one coraz więcej optymalnych warunków do własnego rozwoju i czerpania radości z życia. Poplepszają się one wraz z potrzebą kształcenia, podnoszenia kwalifikacji, światowego macierzyństwa i dążenia do rozwoju całościowego, ustawicznego.

Warto zwrócić też uwagę na fakt, że w różnych częściach świata i kręgach kulturowych wiek w zróżnicowany sposób koreluje z ogólnym poczuciem zadowolenia i satysfakcji z życia, będących elementami budującymi poczucie szczęścia. Czynniki odpowiadające za poczucie szczęścia mogą się pojawiać w poszczególnych fazach życia w różnej postaci – inaczej w kobiet niż u mężczyzn. Jak wskazuje J. Czapiński, coraz większą wagę przywiązuje się współcześnie do cyklu życiowego i związanych z nim źródeł zadowolenia i satysfakcji. To stwierdzenie może tłumaczyć spadek poczucia zadowolenia i brak szczęścia w sytuacjach przejścia między adolescencją a wczesną dorosłością, kiedy młody człowiek odczuwa momenty kryzysowe oraz jest niezwykle podatny na działanie biologicznych i społecznych stresorów. Z pewnością zmiany i trudności typowe dla wieku i pojawiających się w nim odstępstw od przyjętych norm zaburzać mogą w sposób obiektywny samopoczucie, obniżać komfort funkcjonowania i odczuwaną radość życia. Faza wchodzenia w dorosłość/wyłączania się z dorosłości może z wielu powodów być narażona na takie doznania. Przykładem są trudności młodych dorosłych w podejmowaniu życiowych decyzji dotyczących dalszego kształcenia czy rozpoczęcia pracy, utrata pracy, a wraz z nią częściowej już autonomii finansowej (semiautonomii) i czasowe przejście z powrotem w zależność od rodziców. Dla innych młodych dorosłych źródłem braku zadowolenia z siebie i satysfakcji może być rozbieżność między oczekiwaniami a realiami życia, zwłaszcza gdy warunki życiowe ulegają niekorzystnym zmianom na skutek zdarzeń losowych lub konsekwencji własnych zachowań. Skutki potencjalnych wydarzeń życiowych dotyczyć mogą wszystkich młodych dorosłych, w szczególności jednak osoby z deficytami zdrowia czy funkcjonowania społecznego. Wówczas w trudnych sytuacjach osoby te tracą główne punkty podparcia, w szczególności dlatego, że w tym okresie samorealizacja w perspektywie dalszej edukacji bądź pracy zawodowej oraz

możliwość realizowania się w tych obszarach stają się ważną i trudniej osiągalną wartością i celem życiowym.

Płeć a zadowolenie i poczucie szczęścia

W badaniach nad zadowoleniem z życia i poczuciem szczęścia płeć okazuje się czynnikiem dość kontrowersyjnym. Pierwsze z nich dotyczą stanu zdrowia i wskazują, że różnice wskaźników zdrowia między kobietami a mężczyznami wiązać się mogą między innymi z odmiennymi rolami społecznymi, funkcjonującymi w danej kulturze, jak również odmiennymi stylami zachowań społecznych (także zdrowotnych). Fakt, że nie stwierdzono w badaniach większej liczby stresów przeżywanych przez kobiety, równoważony jest tym, że na ogół reagują one bardziej emocjonalnie. Ponadto doświadczają na co dzień stałego stresu związanego z pełnionymi rolami w rodzinie, szczególnie rolami opiekuńczo-wychowawczymi sprawowanymi nad dziećmi, łączonymi z pracą zawodową (albo dalszą edukacją). Codzienne napięcie i zmęczenie (zwłaszcza ewoluujące podczas stanu choroby) utrudnia wypoczynek, uniemożliwiając pełną realizację osobistych potrzeb. Napięcie, stres, frustracja oraz brak szans na podniesienie poziomu zadowolenia może stać się jednym z czynników blokujących, przyczyniając się do odczuwania jakości życia jako mało satysfakcjonującej. Ponadto – jak wynika z badań – szczególne obciążenia dotyczą te kobiety, które samotnie wychowują dzieci, i te, które nie radzą sobie z odejściem z domu dorosłych już dzieci (syndrom pustego gniazda). Podobne doświadczenia negatywne są udziałem tych kobiet, które doświadczają wsparcia i satysfakcji w relacjach, małżeństwie, jak i tych, które narażone są na presję otoczenia i brak prywatności w związku z pełnioną rolą społeczno-kulturową czy zawodową. Nierzadko w tej grupie diagnozuje się symptomy depresyjne³⁷, które często są odpowiedzią na brak perspektyw zmiany i reakcją organizmu na bezradność. W szczególności jednak ta sytuacja w mniejszym stopniu dotyczy młodych kobiet, zwłaszcza będących w fazie wczesnej dorosłości – studentek, co tłumaczyć można faktem większej ruchliwości społecznej i aktywności w relacjach interpersonalnych w związku z podobieństwem płci w zakresie pełnionych obowiązków i zadań tego okresu życia.

Warto wspomnieć, że w przypadku młodych kobiet i mężczyzn – studentów belgijskich, polskich i amerykańskich biorących udział we wspomnianym już programie „Cebula” – nie stwierdzono istotnych statystycznie

³⁷ Jak wskazują wyniki badań prowadzonych w USA i Europie, wśród kobiet znacznie częściej niż u mężczyzn występują stany depresyjne.

różnic w przeżywanych emocjach i zadowoleniu z życia związanych z płcią. Różnice pojawiają się dopiero po uwzględnieniu wpływu ważnych dla badanych grup wiekowych czynników społeczno-demograficznych, takich jak: wiek, dochody, wykształcenie czy religijność. Z nieco innej perspektywy – na tle porównań związanych z wiekiem – warto przyjrzeć się ludziom młodym, w szczególności w fazie wyłaniającej się/wczesnej dorosłości, zwłaszcza studentom, będącym podmiotem prowadzonych rozważań. Jest to grupa aktywna społecznie i edukacyjnie, którą chroni wiele czynników wyznaczających jej uprzywilejowany status oraz potencjalną pozycję zawodową.

Miejsce zamieszkania – środowisko lokalne a radość z życia

Na podstawie badań uwzględniających związki pomiędzy miejscem życia/zamieszkania a zadowoleniem z życia nasuwa się teza o zgubnym wpływie urbanizacji na zdrowie psychiczne i poczucie satysfakcji (a nawet szczęścia), choć – jak wskazują wyniki uzyskane w programie „Cebula” – mieszkańcy dużych miast mają wyższą samoocenę i silniejszą wiarę w porządek świata, pomimo (a może właśnie dlatego) że bardziej i częściej doświadczają negatywnych emocji.

Związek między miejscem zamieszkania a odczuwaną jakością życia jest jednak bardziej złożony, niż mogłoby się wydawać. Ponadto zależy od wielu czynników, takich jak: rozwój ekonomiczny kraju, wykształcenie, wiek oraz dochody. Warto pamiętać, że miejsce zamieszkania to nie tylko dom (domostwo) i najbliżsi ludzie (rodzina). To przede wszystkim społeczność lokalna, zakotwiczona w jednym miejscu – specyficznym – które generuje, „przechowuje” i nadaje określony klimat miejsca. Intensywne i autentyczne kontakty międzyludzkie, jakie mogą zrodzić się w takiej społeczności zamieszkania, nierzadko łagodzą negatywne efekty urbanizacji, pomimo że sama urbanizacja powoduje potencjalne osłabienie więzi i kontaktów. Wprawdzie brak dowodów na związek miejsca zamieszkania z poczuciem zadowolenia z życia, to jednak indywidualne biografie z pewnością mogą stanowić przykładowe empiryczne weryfikacje zróżnicowanych stanowisk i poglądów na ten temat. Z uwagi na to, że sprawy te nie są przedmiotem mojego zainteresowania w tej pracy, jedynie o nich wspominam, nie podejmując dalszych odwołań i analiz.

Status społeczno-ekonomiczny a poczucie zadowolenia i satysfakcji z życia

Pojęcie statusu społeczno-ekonomicznego nie jest jednorodnie definiowane w naukach społecznych, dlatego w badaniach prowadzonych w tym obszarze odnosi się te kategorie do trzech wskaźników: wysokości dochodów, presti-

zu zawodowego oraz wykształcenia. W przypadku interesującej mnie grupy młodych dorosłych na etapie wyłaniającej się dorosłości użyteczne wydaje się uwzględnienie kategorii wykształcenia/kształcenia oraz ewentualnej wysokości dochodów pracujących młodych dorosłych (lub też dochodów utrzymujących ich rodziców). Analizując te zmienne, można przyjąć za prawdopodobne, że status pośrednio – poprzez inne czynniki – koreluje z poczuciem odczuwanego szczęścia. Ta teza mogłaby wyjaśniać fakt, że osoby o wyższej pozycji społecznej (wyższym poziomie wykształcenia i dochodach) bardziej dbają o swoje zdrowie i kondycję, tryb życia i prawdopodobnie w ten sposób podtrzymują zadowolenie z życia. Ale – zdaniem J. Czapińskiego – związki te mogą być też o wiele bardziej złożone. Kierunek rozważań o związku bogactwa z zadowoleniem z życia być może należy zatem odwrócić, przyjmując, że to właśnie ludzie pozytywnie nastawionych do życia, kreatywnie myślących, nieupatrujących w codzienności wyłącznie problemów, charakteryzuje większy optymizm, pozytywna energia, wiara w swoje możliwości i tym samym wyższa samoocena. Może to właśnie takim osobom wiedzie się lepiej, mają lepszą pracę i łatwiej wspinają się po szczeblach tzw. drabiny społecznej, pracując na społeczny awans.

W badaniach nad związkami wymienionych wskaźników świadczących o statusie społecznym okazało się również, że wśród pracujących osób użytkiwany dochód ma większy wpływ na subiektywny dobrostan niż prestiż zawodowy. Można by zatem twierdzić, w sposób dość oczywisty i sloganowy, że ludzie bogaci są szczęśliwsi od tych, którym pieniędzy brakuje. Wyniki wspomnianej diagnozy wyznaczają tylko częściowo zakres tej szczęśliwości, a granice dobrostanu leżą w widelkach bogactwa. Wyższe dochody sprzyjają poczuciu szczęścia (uwidocznilo się to w badaniach prowadzonych w grupach Polaków i Belgów). Po przekroczeniu pewnego poziomu dochodu, pozwalającego na zaspokojenie podstawowych potrzeb, dalszy wzrost zamożności nie sprzyja jednak wyższemu poczuciu szczęścia. Ponadto w potrzebie poczucia szczęścia najważniejszy nie jest bezwzględny poziom dobrobytu i prestiżu, ale – w głównej mierze – dostrzeganie różnic między kilkoma stanami: własną sytuacją z przeszłości a sytuacją aktualną, obecną sytuacją własną a sytuacją innych ludzi oraz tym, co człowiek sądzi, że jemu się należy, a tym, co aktualnie ma. Jest to spojrzenie zbliżone do założeń prezentowanej już w tym rozdziale teorii luk A. Michalosa.

Analiza powyższych kwestii pozwala sądzić, że status społeczno-ekonomiczny człowieka w nieznacznym stopniu wiąże się z jego poczuciem za-

dowolenia z życia, a nawet – jak wskazuje J. Czapiński – szczęścia. Związek ten, jak się wydaje, zachodzi w szczególności w płaszczyźnie porównań społecznych i porównań w czasie. Jak wskazuje J. Czapiński, dane z badań empirycznych prowadzonych w różnych częściach Europy i poza nią dostarczają dowodów na to, że cechą człowieka jest dostrzeganie zmian częściej na poziomie symptomów negatywnych niż pozytywnych. W praktyce oznacza to, że bardziej dostrzegany jest spadek dochodów jako wyznacznik obniżania się poczucia zadowolenia z życia niż ich wzrost, postrzeganych w kategoriach progresywnych zmian, sprzyjających podnoszeniu się poczucia jakości życia. Uwaga ta dotyczy także pozostałych wskaźników statusu społecznego, rozumianych jako wskaźniki satysfakcji i szczęścia. Jest jeszcze inny wniosek płynący z badań, zgodnie z którym uważać można, że w przypadku Polaków wzrost zadowolenia ma związek ze wzrostem wykształcenia. Belgowie natomiast poziom poczucia zadowolenia uzależniają od dochodów. Jak wskazują wyniki badań, czynniki wyznaczające pozycję społeczną, głównie dochody u mężczyzn i poziom wykształcenia u kobiet, w nieznaczaco wysokim stopniu korelują z różnymi aspektami odczuwanej przez człowieka satysfakcji jako aktywnego elementu budującego jakość życia.

Ponadto na szczególną uwagę – w perspektywie interesujących mnie kwestii poczucia jakości życia młodych dorosłych – zasługuje też wniosek, w którym stwierdzono, że poczucie zadowolenia i satysfakcji z życia, także w kontekście rozważań o fizycznym wymiarze zdrowia, podnosi się/zwiększa wraz z własną aktywizacją i podejmowaniem wielu ról społecznych. Dzieje się tak prawdopodobnie dlatego, że umiejętność łączenia różnych form aktywności (edukacyjnej, zawodowej, społecznej) podnosi samoocenę i poczucie własnej wartości. Praca zatem, jako społeczny wyznacznik statusu, może pełnić rolę ochronną przed psychofizjologicznymi konsekwencjami stresu i poczuciem bycia nieużytecznym. Uwaga ta wydaje się niezwykle ważna, gdy uwzględnimy ją w odniesieniu do osób należących do grup słabszych społecznie albo z deficytami zdrowia, które właśnie w pracy często odnajdują główny sens i radość życia. Ponadto ryzyko braku pracy – pomimo wysokiego statusu wykształcenia i wysokich kompetencji – okazuje się dla absolwentów sytuacją trudną i nierzadko też generującą zjawisko kryzysu. Dlatego płaszczyznę dyskusji związanej z pracą uważam za niezwykle ważną w kontekście rozważań o poczuciu jakości życia, szczególnie w odniesieniu do młodych dorosłych.

Praca i bezrobocie/sytuacja na rynku pracy a poczucie dobrostanu i szczęścia

Kolejnym przykładem istnienia korelacji w obszarze poczucia zadowolenia z życia jest praca, będąca istotnym warunkiem dobrostanu psychicznego³⁸. Kwestią potwierdzoną empirycznie jest wpływ braku pracy (lub jej utraty) na samopoczucie psychiczne człowieka i związane z nim konsekwencje o podłożu psychologicznym. Badania empiryczne prowadzone w środowiskach ludzi, którzy stracili pracę, wskazują na pojawiające się poczucie bezradności, braku kompetencji i bezużyteczności. Wskazują też, że istnieje związek między wysokim wskaźnikiem bezrobocia a liczbą chorób, somatyzacji, a nawet podejmowanych prób samobójczych. Przedłużające się pozostawanie bez pracy jest czynnikiem traumatyzującym, sprzyja frustracji i złemu samopoczuciu. Badania makrospołeczne służące poszukiwaniu związków między sytuacją gospodarczo-ekonomiczną w różnych krajach a społecznymi skutkami tych procesów, uwidoczniającymi się w różnych wymiarach społecznej patologii, również ukazują ten problem jako drażliwy i dość dynamiczny. Inny związek rysuje się w obszarze poczucia bycia zadowolonym z życia a utrzymaniem pracy. Na podstawie badań można wskazać, że osoby szczęśliwe są mniej narażone na utratę pracy niż te, które bywają generalnie mniej szczęśliwe i mniej radośnie nastawione do życia. Ta druga grupa ponadto narażona jest na mniejsze szanse ponownego zatrudnienia. Wśród osób bezrobotnych dość spora grupa niezadowolonych z życia, depresyjnych, neurotycznych, wycofanych, z niską samooceną to tzw. nadreprezentacja osób nieszczęśliwych. Takie osoby na rynku pracy najbardziej narażone są prawdopodobnie na jej utratę. Z tej perspektywy ważne wydaje się także potraktowanie sytuacji bezrobocia (i ryzyka bezrobocia) jako istotnego wyznacznika samopoczucia i poczucia jakości życia. Jak wskazują wyniki badań prowadzonych na temat roli, jaką odgrywa praca w życiu człowieka, można przywołać stanowisko M. Jahody, zdaniem której „zatrudnienie, jak każda inna forma życia instytucjonalnego, narzuca przez swą organizację i reguły pewne (...) rodzaje doświadczeń. (...) rozszerza horyzonty społeczne poza rodzinę i przyjaciół, wzmacnia uczestniczenie w realizacji celów kolektywnych; określa status społeczny człowieka; wymusza orientowane na przyszłość działania”³⁹. Można także wskazać – za

³⁸ A. Bańka, *Psychopatologia pracy*, cyt. wyd.

³⁹ M. Jahoda, I. Markova, M. Cattermole, *Stigma and the self-concept of people with a mild handicap*, „Journal of Mental Deficiency Research” 1988, vol. 32 (2), s. 115.

M. Csikszentmihalyi i J. LeFevre'em⁴⁰ – że dla większości ludzi praca okazuje się ważnym źródłem zaangażowania emocjonalnego dzięki licznym kreatywnym wyzwaniom, jakie stawia przed człowiekiem. Sytuacja ta w sposób obiektywny (realnie) może się przyczyniać do wzrostu satysfakcji i zadowolenia z życia. W związku z powyższym można przypuszczać, że na poczucie zadowolenia z siebie i poczucie szczęścia w sposób istotny oddziałuje stan zwany beczczynnością. Beczczynność wytrąca człowieka z różnych form społecznego bycia i oddziałuje na niego destrukcyjnie, obniżając samoocenę i pozbawiając go podstawowych punktów odniesienia. Aktywność społeczna, towarzyska, lub inna – zgodna z zainteresowaniami – dostarcza natomiast powodów do zadowolenia i podnosi jakość życia. Dowodzi o możliwościach (samodzielnego lub z pomocą grup wsparcia) przeciwdziałania psychologicznym skutkom pozostawania bez pracy. Ważne są zarówno motywacja ukierunkowana na cel, jak i – bez wątpienia – wsparcie społeczne, które ten cel utrzymuje w centrum uwagi. Powyższe analizy skłaniają do wniosku, że zaangażowanie się w naukę, studiowanie, w pracę wraz z możliwością jej wykonywania (czy eksperymentowanie z nią, czerpanie z tego satysfakcji) staje się ważnym źródłem zadowolenia z życia. Dla większości ludzi aktywność i mobilność związana z pracą jest istotnym źródłem zaangażowania emocjonalnego. Niektórzy badacze sądzą, że nawet ważniejszym niż rozrywka i wypoczynek⁴¹.

Interakcje z Innymi a poczucie satysfakcji

Obecność drugiego człowieka wydaje się oczywistym źródłem zadowolenia z życia. W licznych sondażach społecznych na całym świecie i we wszystkich kulturach jest ona wymieniana na pierwszym miejscu w kategoriach bycia człowiekiem szczęśliwym. Kultura wprowadza jednak pewne różnice w indywidualnym traktowaniu tych oczywistości. Wyniki badań prowadzonych na temat predyktorów szczęścia u młodych ludzi przez J. Czapińskiego zaskakują, ponieważ okazuje się, że wśród amerykańskich studentów pieniądze są ważniejsze niż bliski człowiek, a w grupie studentów polskich do poczucia szczęścia bardziej przyczynia się praktykowanie religii niż bliscy ludzie⁴². Wy-

⁴⁰ M. Csikszentmihalyi, J. LeFevre, *Optimal experience in work and leisure*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1989, vol. 56, s. 815–822.

⁴¹ M. Jahoda, *Economic recession and mental health: Some conceptual issues*, „Journal of Social Issues” 1988, vol. 44, s. 13–23.

⁴² J. Czapiński, *Psychologia szczęścia, przegląd badań i zarys teorii cebulowej*, cyt. wyd.

niki tych badań dziwią, zwłaszcza w przypadku postawy młodych Polaków i współcześnie wymagają podjęcia próby reinterpretacji. Wyniki badań pochodzą z lat 90., co sprawia, że współczesny obraz może się znacznie różnić z uwagi na zwiększającą się laicyzację życia młodych dorosłych, a także nowy wymiar i rangę, jakie nadaje się partnerstwu w relacjach, oraz zmiany potrzeb w zakresie poszukiwania stabilnych punktów odniesienia dla swojej tożsamości, zwłaszcza na etapie wchodzenia w dorosłość. Współcześni młodzi dorośli – zatem także studenci – wydają się bardziej funkcjonować w świecie wartości, w którym rodzina, przyjaciele, znajomi bardziej wypełniają tę prywatną przestrzeń niż uczucia religijne⁴³. Młodzi Polacy należą do grupy, która docenia rolę, jaką pełnią w ich życiu bliscy ludzie, przyczyniający się do hedonistycznej postawy wobec świata i własnego w nim miejsca. Obecność bliskich pozwala odczuwać radość i dostrzegać sens życia, dlatego też potrzeba kontaktu z nimi jest konieczna do zaspokojenia. Ponadto jest ona warunkiem dobrej adaptacji w różnych fazach życia, począwszy od dzieciństwa, przez okres latencji, adolescencji, wczesną dorosłość, a skończywszy na późnej dorosłości. W tych okresach z różnych powodów, z różnym natężeniem i w zróżnicowanym zakresie jednostka potrzebuje obecności Innych, których akceptacja, ciepło i wsparcie stanowią swoisty bufor poczucia bezpieczeństwa w różnych, zwłaszcza mało przewidywalnych i trudnych sytuacjach. Relacje z bliskim nadają nową jakość zdarzeniom, jak również życiu tych, którzy tego potrzebują. Drugi człowiek bądź grupa społeczna bywają sprawcami bezpośredniego wsparcia, wzrostu poczucia dobrostanu, kojarzonego z poczuciem satysfakcji z życia. Ten pogląd ma wiele możliwości logicznego uzasadnienia. Okazuje się jednak, że nadmiar ciepła i opieki ze strony kochającego, rozumiejącego środowiska może być także powodem braku zadowolenia z siebie i swojego życia, również wzrostu zaradności życiowej szczególnie u osób, które nazbyt przyzwyczyły się do nadmiernego, ochronnego wsparcia. W takich sytuacjach otoczenie może przyczynić się do utrzymywania się bądź wzrostu życiowej bezradności nie tylko młodych ludzi, ale także tych, którzy z jakiegoś (indywidualnego bądź strukturalnego) powodu stają się odbiorcą nadopiekuńczych usług. Zbyt duży parasol ochronny wobec dorastających i młodych dorosłych staje się pośrednią, a czasami nawet bezpośrednią przyczyną ich beztroski, braku samodziel-

⁴³ Tendencję taką wskazują wyniki badań prowadzonych przez H. Świdę-Zięmbę, *Obraz świata i bycia w świecie (z badań młodzieży licealnej)*, Warszawa 2000, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego; też, *Wartości egzystencjalne młodzieży lat dziewięćdziesiątych*, Warszawa 1995, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

ności bądź indolencji. Młodzi ludzie nie dbają wówczas o własny rozwój, nie mają powodu do wzrostu motywacji, do wyznaczania i osiągania codziennych celów. Sytuacja taka sprzyjać może także odraczaniu wchodzenia w dorosłość i – perspektywicznie – osłabieniu satysfakcji czerpanej w różnych wymiarach życia. Funkcjonujący w takiej czasoprzestrzeni młodzi dorośli tracą okazję autonomicznego doświadczania świata i własnej zaradności. Uwaga ta może dotyczyć wielu osób, ponieważ hipoteza szklanego sufitu⁴⁴ jest aktualna również w przypadku tych młodych dorosłych, którzy właśnie dlatego myślą, że nie potrafią, ponieważ nigdy nie spróbowali się o tym przekonać. Przykładem mogą być młodzi ludzie, którzy nie podejmują żadnej pracy po ukończeniu kształcenia (lub dorywczej pracy podczas nauki), a rodzice ich chronią bądź im tego zabraniają, uważając, że to nie czas i miejsce dla nich. Postawy takie mogą być szczególnie wyraźne w rodzinach o tradycyjnym systemie ról i relacji rodzic–dziecko, jak również w środowiskach o mocno rozwiniętych postawach chroniących. Mocno zintegrowane środowisko rodzinne odbiera czasami młodym ludziom (często także ludziom w wieku podeszłym) prawo decydowania o ważnych dla nich momentach w życiu. Może to utrudniać, blokować, a nawet uniemożliwiać procesy readaptacji do zmieniającej się sytuacji życiowej, niezwykle ważne z punktu widzenia rozwoju indywidualnego i wkraczania w dorosłość. Pomimo że środowisko wspierające uważa się za niezwykle cenne na etapie kształtowania się tożsamości młodego człowieka, istnieje ryzyko zbyt silnego uzależnienia się od obecności i pomocy Innych i – tym samym – trudności w autonomicznym kształtowaniu koncepcji siebie i swojej tożsamości. Dlatego też niezwykle ważne są w rodzinie zrównoważone emocjonalnie relacje dziecko–rodzic, będące wynikiem dojrzałej uczuciowości. Dojrzała miłość wzmacnia poczucie zadowolenia z życia. Jest to zresztą wartość nadrzędna wobec innych wartości odpowiadających za poczucie jakości życia człowieka. Dlatego też warto dbać, by dziecko, zaznając tego uczucia w dzieciństwie, w kolejnych okresach rozwoju mogło je generować wobec Innych. W licznych

⁴⁴ Zjawisko „szklanego sufitu” odnoszone bywa w literaturze do kobiet w kontekście rozwoju ich kariery. Jednak metaforę tę można ukierunkować/przetransponować na inne grupy społeczne, którym trudno jest pokonać bariery wyznaczone społecznymi standardami porównań, szczególnie w płaszczyźnie osiągnięć i aspiracji (starań) zawodowych. Apokryf „szklanego sufitu” jako niewidzialny fenomen kategoryzacji społeczno-zawodowej staje się blokadą rozwoju zintegrowanej tożsamości osoby, w tym przypadku także tej należącej do grupy słabszej społecznie, o słabych oznakach zdrowia bądź oznakach niepełnej sprawności.

sondażach społecznych – pomimo drobnych różnic kulturowych – miłość jako uczucie pojawia się zatem najczęściej na pierwszym miejscu.

Domykając poniekąd analizy dotyczące związków relacji interpersonalnych z poczuciem szczęścia, można pokusić się o stwierdzenie, że ludzie (zwłaszcza bliscy), niezależnie od obecności innych czynników, stanowią – jak twierdzi J. Czapiński – „źródło szczęścia, którego ranga widoczna jest w sytuacjach, w których może ich zabraknąć”⁴⁵.

Małżeństwo/związek i dzieci a poczucie szczęścia

Obserwacje życia społecznego i analiza socjologiczno-psychologiczna pozwalają twierdzić, że stan cywilny uznać można za związany z postawą człowieka wobec życia niezależnie od opisywanych czynników, takich jak: wiek, płeć, miejsce zamieszkania, wykształcenie czy dochody. Niektórzy badacze uważają nawet, że spośród wymienionych czynników dobre małżeństwo jest najważniejszym predyktorem poczucia jakości życia. Może to korespondować z wynikami badań, które wskazują tendencję, zgodnie z którą za najszczęśliwsze uważane są osoby aktualnie będące w związku małżeńskim, następnie osoby stanu wolnego, a w dalszej kolejności rozwiedzione, żyjące w separacji lub owdowiałe. Jak wskazuje J. Czapiński, dla badanych osób jakość małżeństwa ma zdecydowanie większe znaczenie niż sam fakt posiadania żony lub męża. Jest to stwierdzenie dość oczywiste i obiektywne, pomimo że nie wszyscy ludzie w ten właśnie sposób pojmują owe fakty. Małżeństwo istotnie okazuje się ważnym źródłem doświadczeń emocjonalnych, podtrzymując bądź podnosząc poczucie osobistego szczęścia, a nawet jakości życia.

Powstaje też w tym miejscu pytanie o powody zadowolenia i szczęścia w małżeństwie/związku partnerskim. Warto dodać, że współcześnie coraz częściej miejsce małżeństwa zajmują związki partnerskie, co widoczne jest zwłaszcza w grupie młodych dorosłych planujących pozostać w takiej relacji na długie lata, utożsamiających ten stan z uczuciem miłości, a jednocześnie traktujących go jako odpowiedź na modę i ekonomiczne warunki życia. Jak wskazują wyniki badań uzyskane przez J. Czapińskiego, małżeństwo jako stan cywilny daje okazję do większego niż w przypadku samotnego życia zadowolenia z życia. Ponadto związek zaspokaja wiele potrzeb uczuciowych.

⁴⁵ J. Czapiński, T. Panek (red.), *Social Diagnose 2015. Objective and Subjective Quality of Life in Poland (Diagnoza społeczna 2015. Warunki i jakość życia Polaków)*, Raport, Warszawa 2015, Rada Monitoringu Społecznego; J. Czapiński, *Psychologia szczęścia. Przegląd badań i zarys teorii cebulowej*, cyt. wyd., s. 67.

Interesujące może wydawać się to, że wśród osób ani niebędących w związku małżeńskim, ani rozwiedzionych czy w separacji za najszcześniejsze uznawane są te, które nie dzielą gospodarstwa domowego z innymi osobami. Pozostają w swoim prywatnym świecie bez konieczności polemizowania na trudne tematy i szukania często pozornych tylko kompromisów, podobnie jak te, które w udanym małżeństwie uzyskują zgodę w wielu kwestiach.

Co do rodziny, która w badaniach – nie tylko polskich, ale także ogólnoeuropejskich – zajmuje najwyższe miejsce wśród uznawanych wartości, zauważa się, że poczucia zadowolenia i satysfakcji dostarcza zdecydowanie bardziej obecność partnera/męża lub żony niż dzieci. W kategorii bycia szczęśliwym liczy się w głównej mierze nie to, by partner był, ale jego kondycja psychiczna, czyli to, co gwarantuje bądź umożliwia odczuwanie wsparcia, względnej jednomysłności, wspólnych potrzeb, a także styl i charakter przywiązania. Dzieci, bez względu na wiek, nie kompensują braku partnera życiowego/męża/żony dla jednego z rodziców, choć silna więź z nimi niewątpliwie poprawia kondycję i samopoczucie samotnego rodzica. W obszarze relacji rodzic–dziecko warto wspomnieć, że szczęście rodziców zależy w znacznej mierze od jakości ich relacji z dziećmi, zwłaszcza dorastającymi – w fazie adolescencji albo młodymi dorosłymi. Zadowolenie z dzieci i relacji z nimi jest ważniejsze dla poczucia dobrostanu psychicznego rodziców niż sam fakt ich posiadania. Ponieważ w okresie wyłaniającej się dorosłości młodzi ludzie nie doświadczają tak rozwiniętego rodzicielstwa (z uwagi na ich wiek), moje rozważania na ten temat świadomie kończę w tym miejscu. Z pewnością jednak sami młodzi dorośli, będąc dziećmi swoich rodziców (czasami całkiem bądź częściowo od nich zależnymi), dostarczają im różnych odczuć i emocji, będąc – w relacji zwrotnej – odbiorcami sygnałów świadczących o dobrostanie ich rodziców.

Zdrowie a poczucie szczęścia

Uchwycenie związku pomiędzy zdrowiem a poczuciem szczęścia jest ważne z perspektywy obserwowanych zmian w zachowaniach człowieka. Okazuje się też, że związek między zdrowiem a poczuciem zadowolenia z życia jest dość dobrze zbadany i udokumentowany empirycznie. W poczuciu kondycji człowieka najważniejsza jest subiektywna ocena własnego zdrowia, zdecydowanie ważniejsza niż wyrażona przez inne osoby, czy nawet lekarza. W programie „Cebula”, prowadzonym przez J. Czapieńskiego, zadowolenie ze stanu zdrowia okazało się silniejszym predyktorem niż inne miary szczęścia

zastosowane w badaniach nad dorosłą populacją Polaków i Belgów. Te osoby, które są bardziej zadowolone ze swojego stanu zdrowia, oceniają też swoje życie jako szczęśliwsze; mają także wyższą samoocenę, lepsze samopoczucie i większe pragnienie życia. Ponadto doświadczają więcej pozytywnych emocji i mają pozytywny bilans przeżyć emocjonalnych.

Wydarzenia życiowe a poczucie szczęścia

Kategoria wydarzeń życiowych jest trudna do uchwycenia w perspektywie oceny obiektywnych predyktorów i źródeł szczęścia. Dość oczywiste jest, że trudne doświadczenia, zwłaszcza o charakterze przewlekłym i traumatyzującym, stanowią realne zagrożenie dla poczucia dobrostanu i kondycji psychospołecznej. Im bardziej traumatyczne są wydarzenia życiowe, tym głębsze ślady mogą pozostawić w psychice człowieka w postaci długotrwałych potraumatycznych zaburzeń stresowych. Trudne do przewidzenia wydarzenia negatywne, na których wystąpienie człowiek nie ma wpływu, obniżają poczucie szczęścia, pozytywne z kolei i – co ważne – te, które człowiek może kontrolować, wzmacniają zadowolenie i dobrostan psychiczny (nawet psychofizyczny). Ważne są w szczególności nie liczba i wymiar wydarzenia życiowego, ale jego jakość. Na uwagę zasługuje także ważny wniosek z badań prowadzonych przez C. Hammen i A. Mayol⁴⁶, z którego wynika, że istnieje związek między przeżywanymi negatywnymi doświadczeniami, których człowiek jest sprawcą, za które czuje się odpowiedzialny (np. sprowokowanie silnego konfliktu), a obserwowanym obniżeniem się jakości życia (czasami nawet diagnozowanej depresji). Ponadto drugi wniosek uświadamia, że także doświadczenia pozytywne mogą zwiększyć poziom dystresu w przypadku, gdy człowiek nie czuje się ich autorem. Sytuacja taka może mieć miejsce u osób z niską samooceną, które nie wierzą w swoją skuteczność, nie czują się w pełni autorami tych doświadczeń, obawiając się płynących z nich zbyt dużych zobowiązań czy oczekiwań innych ludzi. Ten „lęk przed sukcesem” może być także silnym czynnikiem blokującym przed aktywnością nie tylko młode osoby o niskiej samoocenie, a także ich rodziców, niewierzących w samodzielność, zaradność, a także kreatywność swoich dzieci. Tendencja taka może być widoczna między innymi w przypadku grup osób, których stan zdrowia lub sprawności ogranicza bądź odbiera wiarę w swoje umiejętności i okazję do bycia sprawcą codziennych drobnych sukcesów. Dotyczy

⁴⁶ C. Hammen, A. Mayol, *Depression and cognitive characteristics of stressful life-event types*, „Journal of Abnormal Psychology” 1982, vol. 91, s. 165–174.

to także tych młodych dorosłych, których rodzice (rodzina, bliskie otoczenie społeczne) chcą ochronić przed uzależnieniem od stresu oraz Innymi ludźmi w związku z poszukiwaniem upragnionego sukcesu.

Można zatem wskazać, że wiele badań ma na celu ustalenie, jakie wydarzenia mają największy wpływ na aktualny dobrostan psychiczny człowieka. Badacze największą uwagę zwracają na występowanie groźnych chorób, konsekwencje psychologiczne śmierci małżonka/partnera, rozwód, utratę pracy, traumatyczne przeżycia seksualne oraz utratę rodziców we wczesnym dzieciństwie. Pomimo że każde z wymienionych przeżyć ma niewątpliwie negatywny wpływ na kondycję psychiczną człowieka, to jednak siła tego wpływu zależy od wielu czynników zewnętrznych – sytuacyjno-zadaniowych oraz wewnętrznych – osobowościowych. Spośród tych czynników największym zainteresowaniem badaczy tych kwestii cieszą się: wsparcie społeczne, poczucie sprawstwa i osobistych kompetencji, poczucie wpływu na bieg wydarzeń (i kontroli sytuacji), a także style radzenia sobie ze stresem. Autorzy ci traktują wspomniane czynniki jako warunki modyfikujące oddziaływanie doświadczeń życiowych na zdrowie, zadowolenie i szczęście człowieka. Jak się okazuje, czynnikiem niezwykle istotnym, determinującym skalę poczucia dobrostanu psychicznego, jest doświadczane wsparcie społeczne. Bez względu na wymiar stresu psychologicznego osoby, które doświadczają wsparcia od innych osób (zarówno emocjonalnego, jak i instrumentalnego), czują się bardziej bezpieczne i zadowolone z życia. Uczucie to towarzyszy zwłaszcza tym, którzy przekonani są o możliwościach osobistego wpływu na bieg zdarzeń życiowych. Ważna jest w tym miejscu wspomniana już przeze mnie „funkcja buforowa” opisywanych czynników. Widoczna jest w miarę narastania życiowych sytuacji stresogennych, co generuje bardziej wyraźne różnice zachowań między ludźmi. Bardziej odporne na nowe wydarzenia okazują się te osoby, które otrzymują wsparcie społeczne, dodatkowo mają wystarczająco wysoką samoocenę oraz rozwinięte skuteczne sposoby radzenia sobie ze stresem. Można by zatem powiedzieć, że wpływ człowieka na bieg zdarzeń, wiara w siebie oraz poczucie osobistego sprawstwa mocno korelują z poczuciem wewnętrznej siły, psychicznej odporności oraz kompetencji społecznych.

Podsumowując rolę wydarzeń życiowych w życiu człowieka pod kątem ich sprawczej siły widocznej w obszarze poczucia zadowolenia i dobrostanu, warto zauważyć, iż są one odbierane indywidualnie i ich nasilenie może mieć zróżnicowany wpływ na samopoczucie człowieka. Jest to kwestia szczególnie ważna w okresie wczesnej dorosłości. Dla „stających się” dorosłymi kwestia

oceny własnych możliwości na tle możliwości innych ludzi jest podstawowym kryterium kształtowania obrazu siebie. Problem ten uważam za priorytetowy do uwzględnienia w przypadku młodych dorosłych, którzy doświadczają nie tylko problemów braku zdrowia czy społecznej dysfunkcyjności, ale także charakterystycznej utraty punktualności realizowanych przez nich zadań rozwojowych i jej licznych społeczno-ekonomicznych konsekwencji.

Religia a poczucie szczęścia

Badania, których celem było wskazanie związku między rodzajem wiary a poczuciem szczęścia, nie wskazują aby taki szczególny związek istniał. Jak wynika z *Diagnozy społecznej 2015*, osoby wierzące rzadziej wykazują postawę hedonistyczną wobec życia⁴⁷. Brak takiego związku zauważa się zarówno w krajach o wysokim współczynniku praktykowania religii, jak i w krajach, pozachrześcijańskich, w których spodziewano się szczególnego oddziaływania jogi i praktyk buddyjskich na spokój i szczęście traktowane jako cechy dobrostanu. W związku z powyższym wiele badań poświęcono na poszukiwanie związków między stopniem religijności oraz aktywności religijnej. W efekcie tych poszukiwań wskazuje się na wyższe poczucie zadowolenia (i ogólnej szczęśliwości) u osób praktykujących z tzw. wewnętrznego przekonania niż ze względu na tradycję i konwencje. W tej sytuacji bardziej wiarygodne wydają się związki wskazywane w przestrzeni przekonań religijnych i zadowolenia z życia, tym bardziej że uwidoczniają się one bardziej w sferze mentalnej niż dążeńiowo-decyzyjnej. Jest to związane być może z wiekiem badanych osób. W przypadku ludzi młodych z pewnością nastąpiły tu istotne przeobrażenia na skutek zmiany stylu życia i sposobu myślenia. Religia stała się bowiem kwestią niezwykle prywatną, mniej narażoną na obowiązujące społecznie konwenanse. Bardziej wiąże się ze stylem życia niż głębokim doświadczaniem duchowości, choć w społeczeństwie polskim religia nadal jest wartością egzystencjalną i ważnym – w porównaniu z innymi narodowościami – źródłem szczęścia człowieka. We wspomnianym już programie „Cebula” J. Czapieńskiego najlepszym predyktorem dla różnych miar dobrostanu okazała się aktywność religijna. Dzieje się tak po wyłączeniu wpływu miar, które opisałam powyżej, takich jak: wiek, płeć, wykształcenie, stan cywilny, rodzicielstwo, miejsce zamieszkania, dochód i prestiż zawodowy. Aktywność religijna rozumiana jako praktykowanie sprzyja podnoszeniu

⁴⁷ J. Czapieński, T. Panek (red.), *Social Diagnosis 2015. Objective and Subjective Quality of Life in Poland (Diagnoza Społeczna 2015. Warunki życia Polaków)*, cyt. wyd., s. 223.

się jakości życia dorosłych Polaków⁴⁸. Warto jednak zwrócić uwagę na okres, w których prowadzone były owe badania – było to 20 lat temu. W okresie 20 lat społeczeństwa doświadczyły wielu zmian, zarówno w sferze społeczno-ekonomicznej, jak i przeżyciowej. Funkcjonowanie w warunkach zmian społecznych, a także w społeczeństwie, które ewoluowało w kierunku potradycyjnym, wywołało wiele nowych skutków. Efektem tych procesów są zmiany wartościowania wynikające z przeobrażających się wzorów życia człowieka i jego rodziny. Jest to między innymi przyczyną rozpadu tradycyjnych więzi, kształtowania się bardziej konsumenckiego stylu życia młodych ludzi, ukierunkowanego na dbałość o własne przyjemności, samorozwój i sukces. Zjawisko to obserwuje się w wielu grupach społeczno-demograficznych, choć współcześnie zaznacza się także inna tendencja – tęsknoty i powrotu do wartości kształtujących poczucie bezpieczeństwa w małych grupach społecznych, szczególnie w rodzinie. Dla wielu ludzi okazuje się ona bowiem miejscem bezpośredniego, silnego wsparcia i jedności duchowej w trudnych sytuacjach życiowych.

Reasumując, warto wskazać, że badania dotyczące związku religijności i dobrostanu psychicznego ilustrują prawdopodobieństwo większego poczucia bezpieczeństwa wyznawców, jednak – jak się okazuje – znaczenie religijności dla ogólnego poczucia szczęścia w perspektywie ostatnich kilkunastu lat w całej Europie znacznie spadło, co ma swoje społeczno-demograficzne i ekonomiczne argumentacje. W grupie osób dorosłych najbardziej praktykującymi są najstarsi dorośli oraz studenci. Tendencja ta rysuje się zarówno w Polsce, jak i poza nią. Źródłem satysfakcji i poczucia zadowolenia z życia jest dla nich nie tyle sama wiara, ile właśnie możliwość odnalezienia grup wsparcia – jako społeczny i interpersonalny aspekt aktywności religijnej – i poczucie przynależności do priorytetowej dla nich grupy odniesienia i szansy wsparcie.

Kultura, cywilizacja i warunki polityczne a poczucie szczęścia

Temat kultury i jej związku z poczuciem szczęścia człowieka jest niezwykle złożony. Stan badań międzykulturowych prowadzonych na ten temat jest nadal mało rozwinięty, aczkolwiek intensywnie zgłębiany przez różnych badaczy. Funkcjonowanie człowieka w określonej kulturze, cywilizacji czy warunkach społeczno-politycznych w sposób niejako naturalny przyczynia się do opisywanego efektu zadowolenia z życia. Analiza literatury przedmiotu wskazuje, iż powstało dotąd niewiele prac powiązanych z tą kwestią.

⁴⁸ Wskazują to badania J. Czapińskiego. Por. J. Czapiński, *Psychologia szczęścia. Przegląd badań i zarys teorii cebulowej*, cyt. wyd., s. 96.

Powodem tego może być brak tzw. równoważności kryteriów diagnozy wyżej wymienionych spraw. W badaniach międzykulturowych istnieje bowiem trudność adekwatnej i równoważnej oceny ze względu na stan owego zadowolenia, a także z uwagi na trudności semantyczne związane z opisaniem i oceną tego stanu przez osoby żyjące w różnych kulturach. Odmienne mogą bowiem być kulturowe wzorce przeżywania i uzewnętrzniania emocji wyrażających satysfakcję i szczęście. W każdej kulturze funkcjonują też odmienne wobec siebie kryteria zdrowia i choroby, podobnie jak wskaźniki normy i patologii. Niektóre z nich mają charakter dość uniwersalny, inne zaś mogą być odmienne w różnych społeczeństwach⁴⁹. Zdaniem J. Czapińskiego „ingerencja norm społecznych w sposób wyrażania postawy wobec własnego życia może mieć dwojaką postać. Kulturowo deprecjonowane może być samo pojęcie szczęścia osobistego. Wówczas ludzie będą się starali sprawiać wrażenie mniej zadowolonych czy bardziej nieszczęśliwych, niż są nimi w rzeczywistości. Kultura może też, przy pełnym akceptowaniu szczęścia jako celu dążeń życiowych, wyznaczać dopuszczalny zakres ekspresji i przekonań związanych z własnym życiem”⁵⁰. Porównanie to służyć może próbie tłumaczenia oznak mniejszego zadowolenia z życia Japończyków, dla których kulturowo określone granice społecznego przyzwolenia nie pozwalają na większą ekspresję w sposobach wyrażania emocji i uczuć.

Wyniki badań prowadzonych w obszarach tych spraw pozwalają na sformułowanie wniosku, że w społeczeństwie polskim, zwłaszcza wśród młodych Polaków, obowiązuje podobna norma i skala wyrażania zadowolenia z własnego życia w porównaniu z obywatelami innych krajów, choć w porównaniu na przykład z grupą Amerykanów o wiele słabsze tendencje obserwuje się w ocenie stopnia zadowolenia z własnego życia. Tę grupę narodową uznać można jednak za dość specyficzną ze względu na ekspresyjność tzw. różowych okularów.

W skali ogólnych badań prowadzonych na świecie bardziej wyraźnymi wskaźnikami w ocenie różnic dobrostanu człowieka niż kulturowe okazują się zatem wskaźniki makrospołeczne, wyznaczające poziom życia w poszczególnych krajach i regionach. Wskaźniki te to: wielkość przyrostu naturalnego, poziom lęku związany z chorobami oraz stopień aktywności zawodowej

⁴⁹ A. Hall, *Kultura a zachowania człowieka*. W: P. Sztompka (red.), *Socjologia zmian społecznych*, Kraków 2005, Wydawnictwo „Znak”.

⁵⁰ J. Czapiński, *Psychologia szczęścia. Przegląd badań i zarys teorii cebulowej*, cyt. wyd., s. 103.

człowieka (zwłaszcza aktywności zawodowej kobiet). Na podstawie uzyskanych wyników badań można stwierdzić, iż mieszkańcy krajów (i regionów) bogatszych reprezentują większe zadowolenie z życia. Różnice uwidoczniają się bardziej między krajami biedniejszymi niż bogatymi. Niezależnie też od rodzaju i siły związku poczucia szczęścia poszczególnych społeczeństw z poziomem ich rozwoju cywilizacyjnego w większości państw, w których przeprowadzane były badania, uwidocznia się pozytywna postawa wobec życia, pomimo że różne są formy autoprezentacji uczuć i emocji wyrażających ten stan. Interesująco przedstawiają się związki między wybranymi czynnikami społeczno-demograficznymi a poziomem szczęścia w różnych krajach. Okazuje się, że ważny jest związek między dochodami osobistymi a poczuciem szczęścia, wyraźnie przedstawia się prawidłowość, że im uboższy kraj, tym związek ten jest silniejszy. Jest to oczywiste twierdzenie, mające swoje empiryczne uzasadnienie w teorii potrzeb. Na uwagę zasługuje też fakt, że również wartości obecne w danej kulturze mogą wyznaczać dobrostan psychiczny człowieka. W badaniach z 2003 roku ujawniały się opisywane wcześniej wartości. W kulturze amerykańskiej predyktorem zadowolenia z życia młodych ludzi (a nawet stanu bycia szczęśliwym) były pieniądze, wśród młodych Belgów – stały partner, natomiast wśród młodych Polaków (zwłaszcza studentów) – aktywność społeczna, w tym także rówieśnicza i religijna.

Predyspozycje psychiczne a poczucie dobrostanu

Korelacje pomiędzy poszczególnymi skalami poczucia zadowolenia z siebie i własnego życia (nazywane przez J. Czapińskiego „szczęściem”) a cechami temperamentu i osobowości są znacznie (a nawet nieporównywalnie) silniejsze niż opisane powyżej związki między obiektywnymi czynnikami społeczno-demograficznymi. Takie cechy, jak: ekstrawersja, neurotyzm, poziom aktywności, samoocena oraz poczucie kontroli nad własnym życiem, znacząco różnicują odczuwany poziom dobrostanu i poczucia szczęścia, a tym samym także jakości życia jednostki. Badania dotyczące związków pomiędzy cechami osobowości i postawą wobec własnego życia – jak wskazuje J. Czapiński⁵¹ – mają wyraźny charakter korelacyjny. Zauważa się, że wraz z niską samooceną i słabym poczuciem sprawstwa obniża się zaufanie do własnych możliwości, co skutkuje gorszym radzeniem sobie ze stresem. Okazuje się jednak, że najkorzystniejsze dla człowieka jest umiarkowane poczucie spraw-

⁵¹ Tamże, s. 123.

stwa, prawdopodobnie dlatego, że – mając dystans do własnego wpływu na przebieg zdarzeń życiowych – nie ponosi on tak wysokich kosztów związanych z potencjalnymi niepowodzeniami. Osoby przekonane o niezawodnej skuteczności własnej w przypadku niepowodzeń bywają skłonne obwiniać się o brak sukcesu.

Z pewnością zauważa się zatem, że silne poczucie własnej wartości i wiara we własne umiejętności ułatwiają codzienną aktywność i jej pozytywną ocenę. Pozwalają też lepiej radzić sobie ze stresem, zwłaszcza w obliczu zaskakujących wydarzeń życiowych. Część tych osób, które mają mocno rozwinięte mechanizmy kontroli nad otoczeniem i tym samym kontrolę nad własnym życiem, wykazuje, co jest dość naturalne, tendencje do traktowania siebie jako autora zdarzeń pozytywnych emocjonalnie w swoim życiu. Jest to tzw. efekt egotyzmu atrybucyjnego. Jego obecność podnosi samoocenę i jednocześnie osłabia poczucie odpowiedzialności za niepowodzenia, służąc tym samym jako mechanizm obronny. U części osób jednak mechanizm ten występuje w postaci odwróconej, co oznacza, że mają one skłonność do obwiniania siebie za wszelkie niepowodzenia, potęgując poczucie nieudolności. W tym miejscu warto podkreślić, że mechanizm ten tworzy się w korelacji z warunkami, w jakich funkcjonuje człowiek przez lata od dzieciństwa, przez adolescencję, aż do dorosłości. Prawdopodobnie postawa taka kształtuje się i utrwała poprzez nieprawidłowe sposoby reagowania i postawy wychowawcze w rodzinie, strategie reagowania na niepowodzenia i stres przekazywane – najczęściej nieświadomie – przez rodziców i inne bliskie osoby. W tym kontekście wspomnieć można o roli samooceny i jej związku z samopoczuciem. Jak się okazuje, samoocena jest jego ważnym składnikiem. Tworzące się reprezentacje umysłowe oraz emocje dotyczące własnej osoby generują i kształtują poziom samopoczucia. Oznacza to, że osoby postrzegające siebie i otaczający świat społeczny z dystansem mają skłonność odraczania ocen w czasie, co sprzyja ich poczuciu psychicznego komfortu i zadowolenia z życia. Dlatego też niezwykle ważne jest zbudowanie w osobie młodej poczucia bezpieczeństwa i własnej wartości, by mogła z nimi eksperymentować, przyjmując nowe role społeczne, i doświadczać okazji do rozwoju wyższej samooceny. Ponadto wraz z rozwojem traktowanej w kategoriach aksjologicznych samooceny zauważa się też szanse na wzrost zaradności, dojrzałości i tym samym życiowej mądrości. Sprawia to, że osoby dojrzałe charakteryzują potrzeby samorealizacji i miłości, zaś niedojrzałe społecznie – potrzeby, które można interpretować jako obronne.

Aktywność życiowa a szczęście

Opisane wątki korespondują wyraźnie z aktywnością życiową, którą utożsamia się też z postawą wobec życia. W tej sytuacji aktywność społeczna, poznawcza i fizyczna stają się skutecznymi formami radzenia sobie ze stresem. Aktywność poznawcza nastawiona na działanie podnosi poziom samopoczucia, pozwalając lepiej znosić niepowodzenia i porażki. Jak wskazują wyniki badań, podejmowanie działania powoduje wzrost optymizmu, a aktywność w obszarach różnych stowarzyszeń i organizacji uruchamia empiryczne wskaźniki dobrostanu psychicznego. Te osoby, których aktywność ma węższy zakres, czują się na ogół mniej zadowolone z życia. Jednocześnie zarazem ustanie aktywności w jednej z jej form i obniżenie się mobilności osoby przyczynia się też do obniżenia jej zadowolenia z życia i osłabienia motywacji. Może to tłumaczyć – zdaniem P. A. Thoitsa⁵² – fenomen zintegrowania tożsamości społecznej ludzi, którzy pełnią wiele różnych ról w społeczeństwie. Jego zdaniem kiedy zaburzona jest ta aktywność, pojawia się silniejsza reakcja emocjonalna i nietolerancja, ponieważ zaburzeniu ulegają także jeden bądź kilka elementów tożsamości. Zauważa się, że większość badań ukazujących związki między aktywnością życiową a zdrowiem psychicznym (a nawet psychofizycznym) i dobrostanem ma charakter korelacyjny. Wychodząc z założenia, że poczucie jakości życia ma charakter temporalny i podlega zmianom wraz z upływającym czasem, badano też związek między postrzeganiem swojego życia w dłuższej perspektywie temporalnej a poczuciem szczęścia. Zaobserwowano, że osoby szczęśliwe są zorientowane na przyszłość, natomiast depresyjne – na przeszłość. Ponadto osoby zadowolone z siebie i własnej codzienności deklarują, że życie upływa im szybciej w porównaniu z tymi, którzy zadowoleni nie są. Oczywiście są to zgeneralizowane wnioski, będące wynikiem wielu badań prowadzonych w latach 90. Na ich podstawie stwierdzono jednak, że związek między tymi zmiennymi charakteryzuje pewna swoistość, polegająca na tym, że poczucie zadowolenia i wewnętrznej satysfakcji modyfikuje poczucie upływu czasu albo też prawdopodobnie oba uczucia zależą od poziomu aktywności jednostki. To zapewne przyczynia się też do skłonności postrzegania swojej sytuacji przez niektóre osoby jako trudniejszej w perspektywie czasu, niż się okazuje, zanim się one zaadaptują lub też otrzymają odpowiednie wsparcie. Z pełnym prze-

⁵² P. A. Thoits, *Multiple identities and psychological well-being. A reformulation and test of the social isolation hypothesis*, „American Sociological Review” 1983, vol. 48, s. 174–187.

konaniem uznać można zatem, że aktywność osoby jest silnym stymulatorem rozwoju poczucia szczęścia, podnosi odczuwany poziom kompetencji i samooceny, jak również komfort życia, stając się także elementem konstytuującym jej tożsamość.

Podsumowując główne kwestie omówione w tej części opracowania, warto zauważyć, że wyniki prowadzonych badań międzynarodowych wskazują na istnienie związku między cechami osobowości (w tym temperamentu) a szczęściem. Co więcej, są one o wiele silniejsze niż związki między postawą wobec życia a jego obiektywnymi warunkami. Można też sformułować uwagę, iż cechy temperamentu (uważane często za cechy wrodzone) są ważnymi predyspozycjami, które decydują o sposobach doświadczania emocji wyrażających zadowolenie z życia, szczęście i ogólny dobrostan człowieka. Analiza licznych opracowań z badań nad korelatami poczucia szczęścia nasuwa sugestię, że badania te mają charakter bardziej praktyczny niż teoretyczny. Mierzone są wybrane zmienne, które na podstawie wcześniejszych badań i obserwacji mogą korelować z postawą życiową i poczuciem szczęścia. Dlatego aby uwierzytelnić prawdziwość i istotność tych danych, warto realizować badania prospektywne, które ułatwiałyby przyjęcie jakiejś perspektywy teoretycznej i wraz z nią adekwatny do teorii i dotychczasowych doświadczeń empirycznych dobór zmiennych i wskaźników.

3.1.2. Trudności pomiaru subiektywnych wyznaczników jakości życia

Wprowadzając w zagadnienia pomiaru jakości życia, warto przytoczyć pogląd Z. Woźniaka, że „bieguny definicyjne jakości życia lokują się na obszernym kontinuum, na którym z jednej strony jawi się mało precyzyjne określenie przyjmujące, iż termin ten »konsumuje« wszystko to, co oznacza zdolność do prowadzenia normalnego życia i samourzeczywistnienia, aż do kategorii wprowadzających matematyczne miary jakości życia”⁵³.

Analizując różne opracowania na temat jakości życia, można odnieść wrażenie, że główne problemy, jakie wiązały się z jej pomiarem, zostały pomyślnie rozwiązane, a sposoby praktycznego opisu badanej rzeczywistości wskazują na sporą poprawność metodologiczną. Tymczasem okazuje się, że – zdaniem badaczy zjawiska jakości życia⁵⁴ – jest to tylko teza, która nie

⁵³ Z. Woźniak, *Zdrowotne komponenty jakości życia mieszkańców Poznania*. W: R. Cichocki (red.), *Wskaźniki jakości życia mieszkańców Poznania*, t. 1, cyt. wyd., s. 114.

⁵⁴ Mowa m.in. o takich metodologach, jak: J. M. Najman, S. Le Vine i S. Oberu.

znajduje potwierdzenia w praktyce. Zdaniem R. Derbisa błędem metodologicznym w badaniach nad jakością życia są brak jasności terminologicznej i słabe podstawy teoretyczne. Najczęściej dotyczą one „określonych obszarów warstwy epistemologicznej badań. Zazwyczaj identyfikowane są zmienne demograficzne, typ badań, metoda oceny, właściwości psychometryczne użytej oceny (...), częstość stosowania pomiaru danego typu. Jest tak zapewne dlatego, że analizowane podejścia miały głównie pragmatyczny bądź normatywny charakter”⁵⁵. Za cel stawiano sobie określenie wymiarów samopoczucia badanych osób na skutek wprowadzanych zmian społeczno-ekonomicznych i związanych z nimi wskaźników albo przyjmowano określone wartości związane z rozwojem człowieka i podkreślając pozytywny wpływ warunków społecznych, badano możliwość osiągnięcia satysfakcji życiowych.

Gdy tylko zainteresowano się tematyką pomiaru jakości życia, w szczególności w próbach ujęcia i opisu tego zjawiska podejmowanych przez wspomnianego A. Campbella (a nawet wcześniej przez H. Cantrila⁵⁶ i N. Broadburna⁵⁷), okazało się, że w pomiarze zadowolenia z życia „wskaźniki opisujące warunki życia nie mogą zastępować wskaźników odnoszących się do doświadczeń”⁵⁸. Pomimo że zadowolenie z życia potraktowane zostało jako podstawowy wskaźnik doświadczenia, okazało się jednak, że odpowiednie wskaźniki, które służyły pomiarom poziomu satysfakcji życiowej, poczucia szczęścia oraz odczuwanego stresu, wykazują słaby związek z obiektywnymi warunkami życia; ponadto każdy ze wspomnianych czynników inaczej zachowuje się w zależności od momentu życiowego, w którym znajdują się ludzie. Zauważono nie tylko, że wraz ze starzeniem się człowieka wzrasta satysfakcja życiowa, ale jednocześnie, że zmniejsza się poczucie szczęścia,

Szczegółowo nazwiska te i badania prowadzone na ten temat przywołuje S. Kowalik, *Pomiar jakości życia – kontrowersje teoretyczne*. W: A. Bańka, R. Derbis (red.), *Pomiar i poczucie jakości życia u aktywnych zawodowo oraz bezrobotnych*, Poznań–Częstochowa 1995, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Częstochowie, s. 75–85.

⁵⁵ Tamże, s. 104.

⁵⁶ H. Cantril zadowolenie z życia traktował jako wynik porównania między postrzeganiem swojej aktualnej sytuacji życiowej a tą, którą planuje się osiągnąć lub na którą osoba w pewnym stopniu zasługuje.

⁵⁷ N. Broadburn rozumiał poczucie szczęścia jako stosunek zdarzeń pozytywnych do negatywnych w określonym przedziale czasowym.

⁵⁸ A. Campbell, *Subjective measures of well-being*, „American Psychologist” 1976, nr 2, s. 117.

co wydaje się elementem zmian w obrazie umysłowym jednostki wraz z jej wiekiem⁵⁹ i oceną poznawczą sytuacji życiowej. Ponadto zauważyć można, że wielość kierunków badań wynika z różnych interpretacji oraz stosowanych metod i narzędzi pomiaru. Często owe różne podejścia do identyfikacji i oceny jakości życia mają charakter komplementarny. Czasami też są odzwierciedleniem istotnych różnic w systemach wartości, decydujących o dokonywanych ocenach⁶⁰. Zdaniem Tadeusza Borysa⁶¹ w badaniach prowadzonych nad jakością życia zdecydowanie częściej ma miejsce wartościujące rozumienie niż jej deskryptywna interpretacja, bez określenia poziomu jakości życia, a jedynie z zaznaczeniem różnic w tej jakości. Nasuwa się zatem wniosek, że wśród stosowanych sposobów konceptualizacji i operacjonalizacji kategorii jakości życia wyróżnić można dwa główne nurty. Pierwszy pozwala na rozróżnienie jakości życia w opisywanym już znaczeniu obiektywnym i subiektywnym, drugi natomiast generuje i podkreśla istotność różnic w systemach wartości, postaw oraz koncepcji rozwoju.

Wskazywana w badaniach wielowymiarowość ocen dotyczących wyżej opisywanych związków w kontekście predyspozycji i cech indywidualnych, jak również jakości relacji międzyludzkich oraz relacji człowieka ze środowiskiem życia – w aspekcie realizowania się przez niego w różnych celach życiowych – wydaje się ważnym kryterium w pomiarach i analizach poczucia jakości życia młodych dorosłych.

Wyniki badań prowadzonych przez Departament Badań Społecznych i Warunków Życia w Polsce GUS wskazują, iż na zadowolenie z życia Polaków w wieku powyżej 16 r.ż. wpływ miała „przebyta droga życiowa” – określany przez badanych model indywidualnej drogi życia, wskazujący punkt, w którym dana osoba się znajduje. Na podobnym miejscu Polacy stawiają ocenę ogólnego stanu swojego zdrowia. Im lepsza ocena stanu zdrowia, tym lepsza ocena satysfakcji ze swojego życia.

⁵⁹ Wiele koncepcji psychologicznych, podejmując wątek zmian, jakie zachodzą wraz z kolejnymi fazami rozwoju, zwraca uwagę na swoistą restandaryzację i inne zmiany linii życia osób w okresie późnej dorosłości. Wraz z nią wiele obecnych przedtem postaw wobec życia i w reakcji na życie zmienia się, głównie dlatego, że zmieniają się potrzeby przeżywania/nazywania określonych emocji. Por. szerzej: A. Brzezińska, *Psychologia społeczna rozwoju*, cyt. wyd.

⁶⁰ J. Maciuszek, *Metody oceny jakości życia*. W: T. Wawak (red.), *Społeczna, ekonomiczna i konsumencka ocena jakości*, Kraków 1997, Wydawnictwo EJB, s. 77.

⁶¹ A. Wachowiak (red.), *Jak żyć?*, Poznań 2001, Wydawnictwo Fundacji „Humaniora”, s. 27.

Odczuwany poziom satysfakcji jest efektem oddziaływania wielu czynników, w tym czynników bardzo trudno mierzalnych statystycznie (lub wręcz w praktyce niemierzalnych), wynikających między innymi z uwarunkowań o charakterze kulturowym czy psychologicznym. Na podstawie modelu regresji logistycznej dokonano próby identyfikacji i oceny siły oddziaływania przynajmniej części z tych czynników. Jak się okazuje, w badaniach, o których mowa, przeanalizowano deklarowane przez badanych złe samopoczucie psychiczne, będące świadectwem rzeczywistych problemów w tej sferze i niedogodności doświadczanych przez dotknięte nim osoby (poważnie rzucających na jakość ich życia). Posługując się modelem regresji logistycznej dokonano oceny wpływu różnych czynników na złe samopoczucie, podobnie jak miało to miejsce w przypadku zadowolenia z życia. Wyniki tej oceny, wyrażone poprzez identyfikację najważniejszych determinant, także okazały się podobne. Za najważniejsze czynniki wpływające na samopoczucie psychiczne na podstawie przeprowadzonej analizy uznać można doświadczenia z osobistej przeszłości człowieka oraz ocenę stanu zdrowia. Najsilniejszy związek dotyczy typu drogi życiowej, a także charakteru doświadczeń człowieka. Duże znaczenie ma także fakt ewentualnego wystąpienia w dotychczasowym życiu zróżnicowanych indywidualnie zdarzeń. Ze względu na element subiektywnej samooceny zawarty w zmiennych dotyczących oceny drogi życiowej i oceny stanu zdrowia można przypuszczać, iż związek między tymi zmiennymi a samopoczuciem psychicznym ma charakter dwukierunkowy (obiektywne elementy „drogi życiowej” i obiektywny stan zdrowia wpływają na samopoczucie psychiczne, ono z kolei wpływa na ich postrzeganie i subiektywną ocenę). Nie umniejsza to jednak wagi zaobserwowanych prawidłowości. Uzyskane wyniki potwierdzają słuszność przyjętego podejścia, by w kontekście oceny postrzeganej jakości życia przeprowadzić kompleksową analizę zadowolenia z życia oraz ocenę samopoczucia psychicznego. Podobieństwa w mechanizmie kształtowania i objaśnienia tych zjawisk, a także liczne współzależności między nimi stanowią wsparcie dla koncepcji łączącej te zjawiska w pewną większą całość tematyczną, jaką jest właśnie subiektywna strona jakości życia. Dlatego też można sądzić, że miary subiektywne powinny być stosowane tuż obok, a nie zamiast wskaźników obiektywnych. By jednak przedstawić rzetelny i pełny obraz zjawiska, należy uwzględnić także jego walor obiektywny. Warto jednak pamiętać, że w badaniach subiektywnej jakości życia, subiektywny jest wyłącznie punkt wyjścia – opinia jednostki. Natomiast oceny i odczucia ludzi rozpatrywane

statystycznie tracą swój wymiar subiektywny, stając się w pełni obiektywnym zjawiskiem społecznym. Poza tym, zachowania poszczególnych ludzi i grup społecznych zależą bardziej od tego, jak dana sytuacja jest postrzegana, niż jaka jest w sensie obiektywnym. Czyni to z owego postrzegania czynnik o charakterze obiektywnym, w sposób faktyczny wpływający na otaczającą rzeczywistość i bieg zdarzeń. Jednocześnie warto podkreślić, że analizy przedstawione w niniejszym rozdziale powiązane zostały z obiektywnymi elementami jakości życia poprzez zestaw czynników objaśniających zjawiska w sferze subiektywnej. Świadczy o tym uwzględniona w badaniach obiektywna sytuacja uprzywilejowania grupy o wyróżniającym się statusie społeczno-zawodowym na starcie w dorosłe życie. Status studiujących młodych dorosłych jest jednym z elementów współtworzących projekt życiowy⁶² tej grupy wiekowej, sytuując ją w miejscu i czasie, który ma swoje obiektywne cechy i ich społeczno-kulturowe oraz ekonomiczne wyznaczniki.

3.2. Przegląd wybranych badań empirycznych nad poczuciem jakości życia młodych dorosłych studiujących na uniwersytecie (młodzieży akademickiej)

W literaturze odnaleźć można wiele opracowań dotyczących funkcjonowania młodych dorosłych w świecie społecznym. Konteksty te sytuują tę grupę społeczno-demograficzną w obszarach spraw wyznaczających jej rozwój psychospołeczny, możliwości samorealizacji, kategorie myślenia i działania, kształtowania się dojrzałej tożsamości. W tym zakresie pojawiło się wiele opracowań psychologicznych, stanowiących swoistą ilustrację ważnych obszarów życia młodych dorosłych na tle głównych uwarunkowań ich rozwoju i jego społeczno-kulturowych wyznaczników. W tym zakresie bogate charakterystyki rozwojowe okresu wczesnej dorosłości opracowali między innymi: A. I. Brzezińska, P. Oleś, E. Wysocka, J. Opoczyńska, J. Wojciechowska, W. Zagórska.

W tej pracy, poświęconej diagnozie poczucia jakości życia młodych dorosłych, interesuje mnie grupa młodych ludzi finalizujących studia uniwersyteckie, zwana też studencką społecznością akademicką. Realizuje ona zadania z zakresu kształcenia uniwersyteckiego, które przygotowują ją do przechodzenia nie tylko z realiów edukacji na rynek pracy, ale także z mło-

⁶² M. Kuźnik, *Projekt własnego życia – elitarny przywilej czy konieczność dorosłości*. W: R. Derbis (red.), *Jakość życia – od wykluczonych do elity*, cyt. wyd., s. 627.

dzieńczości do charakteryzującej się niezależnością dorosłości. Widoczny w codziennym życiu młodych dorosłych mentalny etap tego długiego współcześnie procesu „przechodzenia” do realiów dorosłego życia pozwala odwołać się do tej kategorii wiekowej i charakterystycznych zadań rozwojowych dotyczących młodzieży. Poszukując odniesień do literatury i prowadzonych badań, dotarłam do tych, które wpisują się w nurt rozważań o cechach pokolenia i funkcjonowania w warunkach zmiany (E. Wysocka, R. Liberska, R. Leppert, J. Pająk), związanych z nią problemach rozwoju społecznej przynależności i tożsamości (Z. Bauman, Z. Melosik, T. Szkudlarek, A. Giddens, A. I. Brzezińska, T. Lewowicki, J. Nikitorowicz), kwestiach funkcjonowania w warunkach edukacji (Z. Kwieciński, B. Śliwerski, T. Lewowicki, M. Dudzikowa, A. Zandecki, A. Cybał-Michalska, A. Szczurek-Boruta), jak również do badań dotyczących podmiotu moich rozważań, jakim jest poczucie jakości życia młodych dorosłych realizujących się w roli studentów (w perspektywie badań zachodnich: E. Diener i M. Diener, K. M. Sheldon i M. Houser-Marko, M. A. Henning, Ch. Krageloh i S. Susan oraz w perspektywie badań prowadzonych w Polsce: M. Turosz, E. Sokołowska, J. Zabłocka-Żytko, S. Kuklczyńska oraz I. Wojnar, M. Piorunek i I. Werner, J. Moskaiewicz i L. Boguszewska, R. Góralska, J. Jezior, M. Karpińska-Ochalek wraz z E. Klimas-Kuchtową i I. Sikorską, J. Czapiński i T. Panek, M. Czechowska-Bieluga, T. Strózik, A. Cybał-Michalska). O ile młodzież studiująca – jako grupa „przejściowa” i zawieszona pomiędzy młodzięczością a dorosłością – znajduje swoje miejsce w badaniach społecznych, o tyle poczucie jakości życia w odniesieniu do niej wydaje się opisane gorzej.

Mając na myśli badania nad jakością życia młodzieży, w szczególności młodzieży studiującej, należy uwzględnić, że większość najważniejszych projektów badawczych, jakie zrealizowano w początkowym okresie zainteresowania świata nauki problematyką jakości życia, miało charakter przekrojowy i dotyczyło w przeważającej części dorosłego społeczeństwa. Wzrost zainteresowania kategorią młodzieży w kontekście badań o charakterze interdyscyplinarnym nad szeroko rozumianą jakością życia nastąpił kilka dekad później, w latach 80. ubiegłego stulecia, co można wiązać z powstaniem prekursorskiego stowarzyszenia o charakterze naukowym – Fińskiego Towarzystwa Badań Młodzieży (The Finnish Youth Research Society) – promującego wielodyscyplinarne badania młodzieży. Jak wskazuje T. Strózik, „szczególną rolę odegrał też zainicjowany przez Towarzystwo w 1994 roku tzw. Youth Research Programme 2000 – jeden z pierwszych, międzynarodowych pro-

gramów badawczych, obejmujących swym obszarem szeroko rozumiane warunki życia młodych ludzi z krajów europejskich”⁶³. W obszarze badania jakości życia studentów pojawiło się też kilka dużych projektów prowadzonych w ramach badań w różnych krajach, między innymi: w Finlandii, Szwecji, Estonii, Niemczech, Portugalii, Hiszpanii, Belgii, Wielkiej Brytanii i we Włoszech. Szczegółowo opisuje je T. Strózik⁶⁴.

W literaturze zachodniej badania ilustrujące wybrane obszary jakości życia studentów o wiele częściej dotyczą grup studentów medycyny niż studentów kierunków niemedycznych. W tym zakresie analizy prowadzili między innymi E. Diener i M. Diener⁶⁵, obejmując badaniami studentów w 31 krajach. Badania koncentrowały się na kwestiach poczucia własnej wartości, zadowolenia z życia i jego wymiarów, uwzględniających w głównej mierze relacje interpersonalne i stosunek do finansów. Autorzy poszukiwali związków pomiędzy indywidualizmem, poczuciem własnej wartości a bogactwem danego kraju, sytuując poszukiwanie korelacji pomiędzy cechami w przestrzeniach międzykulturowych. Różnice międzykulturowe odzwierciedlały się w wymiarach społecznych, w których za ważne uznać można dochody oraz indywidualizm. W efekcie prowadzonych badań wskazać można, że na poziomie indywidualnym poczucie własnej wartości było skorelowane z poziomem zadowolenia z życia, natomiast na poziomie kraju indywidualizm korelował z różnorodnością i bogactwem. Związki te jednak okazały się uwarunkowane zewnątrznie, wraz z poziomem indywidualizmu, jaki rozwijał się w danym społeczeństwie. Pozostałe związki, szczególnie te w zakresie relacji rodzinnych, przyjacielskich i finansów z poczuciem własnej wartości, zadowoleniem i satysfakcją z życia, okazywały się zróżnicowane kulturowo. Podobne badania w obszarze zdrowia studentów medycyny, a także młodych lekarzy prowadzili również: M. A. Henning, S. J. Hawken i A. G. Hill⁶⁶, wskazując na uwarunkowaną zawodowo niską jakość życia i wynikające z niej konsekwencje dla zdrowia.

⁶³ T. Strózik, *Uwarunkowania jakości życia młodzieży akademickiej*, Poznań 2009 (praca doktorska), http://www.wbc.poznan.pl/Content/135341/Str%C3%B3zik_Tomasz-rozprawa_doktorska.pdf.

⁶⁴ Tamże, s. 66–67.

⁶⁵ E. Diener, M. Diener, *Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1995, nr 48.

⁶⁶ M. A. Henning, S. J. Hawken, A. G. Hill, *The quality of life of New Zealand doctor and medical students: what can be done to avoid burnout?*, „The New Zealand Medical Journal” 2009, nr 122.

W obszarze diagnozy jakości życia (QoL) w kontekście badania motywacji do nauki studentów kierunków związanych ze zdrowiem i pracą socjalną wskazać można badania prowadzone przez: M. A. Henning, S. J. Hawken i Ch. Krageloh⁶⁷. Dotyczyły one studentów medycyny w krajach azjatyckich z odwołaniem do kontekstów międzynarodowych i realiów społeczno-kulturowych Nowej Zelandii. Badaniami objęto studentów dwóch ostatnich lat studiów medycznych. Celem badania było wskazanie, czy istnieją różnice w motywacji do nauki pomiędzy studentami kierunków medycznych i niemedyceńskich, a także jaki jest związek pomiędzy jakością życia studentów a ich motywacją do nauki. W tym celu zastosowany został kwestionariusz jakości życia opracowany przez Światową Organizację Zdrowia (wersja BREF) oraz wersja skrócona kwestionariusza strategii motywacyjnych do uczenia się. Uzyskane wyniki badań pozwalają wskazać, że azjatyccy studenci medycyny generowali o wiele słabsze wyniki w zakresie zadowolenia z relacji społecznych w porównaniu z pozostałymi grupami studentów. Obraz ten koreluje z innymi danymi na podobny temat, które wydają się potwierdzać tezę, że nieazjatyccy studenci są o wiele bardziej narażeni na stres niż studenci azjatyccy, co także wydaje się ważnym wnioskiem w kontekście badań w zakresie międzykulturowym.

Wskazując natomiast polskie projekty badawcze stanowiące próbę poszukiwania poczucia jakości życia młodzieży akademickiej, należy przywołać prowadzone w latach 1993–2003 przez zespół W. Rakowskiego badania dotyczące wybranych aspektów życia studentów studiów stacjonarnych i nie-stacjonarnych wybranych uczelni w kraju (m.in. Akademii Ekonomicznej w Poznaniu, Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie, Politechniki Radomskiej, Politechniki Koszalińskiej)⁶⁸. Celem badania było w głównej mierze określenie pochodzenia terytorialno-społecznego studentów, ich głównych źródeł utrzymania, subiektywnej oceny własnej sytuacji materialnej i sytuacji ekonomicznej rodziny pochodzenia, a także motywów podjęcia przez młodzież edukacji na wyższej uczelni. Objęcie badaniem ośrodków akademickich rozmieszczonych w różnych częściach kraju pozwoliło ponadto na przestrzenny wgląd w warunki życia młodzieży oraz tendencje zachodzących przemian, jakie rysowały się w zmianach przekroju społeczno-zawodowego

⁶⁷ M. A. Henning, S. J. Hawken, Ch. Krageloh, *Asian medical students: Quality of life and motivation to learn*, „Asia Pacific Education Review” 2011, vol. 2, nr 3.

⁶⁸ Por. W. Rakowski, *Warunki życia studentów studiów dziennych (na przykładzie SGH i Politechniki Radomskiej)*, „Biuletyn IGS” 2005, nr 1–4, s. 21–69.

tej grupy młodzieży. Diagnozy te miały na celu opisanie czynników o charakterze obiektywnym, a na ich tle – wskazanie wybranych kwestii subiektywnej jakości życia.

Innym projektem badawczym skoncentrowanym na wybranych aspektach jakości życia polskiej młodzieży w okresie transformacji są cykliczne badania statutowe realizowane przez CBOS. Pierwsze takie badanie, zatytułowane „Młodzież 90”, przeprowadzone wiosną tego samego roku, dotyczyło planów i aspiracji życiowych młodego pokolenia Polaków. Kolejne badania w ramach cyklu zrealizowane zostały w latach: 1991, 1992, 1994, 1996, 1998, 1999 oraz 2003. Obejmowały jednak swym zasięgiem tylko młodzież szkół średnich i zasadniczych zawodowych, zatem uzyskane wyniki w tym zakresie nie wydają się adekwatne do porównań i niewiele wnoszą do nurtu badań na grupie młodych dorosłych.

Raport zatytułowany „Młodzież 2008” (ukazał się w roku 2009) i jego kolejne edycje, zawierają szerokie spektrum charakterystyki poszczególnych aspektów życia młodych ludzi zarówno w wymiarze materialnym (aktywność zawodowa, sytuacja dochodowa, struktury wydatków, ocena warunków materialnych), jak i pozamaterialnym (sposoby spędzania wolnego czasu i zainteresowania, zachowania prozdrowotne, życie polityczne, rodzinne i towarzyskie), w wymienionym zakresie spraw związanych z obyczajowością, systemem wartości i postaw życiowych. Tym, co uznać można za kryterium charakteryzujące wspomniane projekty, jest fakt, że diagnozy te miały na celu opisanie czynników o charakterze obiektywnym, a na ich tle – wskazanie wybranych kwestii subiektywnej jakości życia. Ostatni raport ukazał się w roku 2017⁶⁹ i poświęcony był również aspiracjom, dążeniom i planom życiowym młodzieży szkół ponadgimnazjalnych, co sprawia, że prezentowane wyniki odzwierciedlają dane dotyczące adolescentów, które częściowo tylko zarysowują spektrum spraw znajdujących wspólny mianownik z grupą młodych dorosłych.

Subiektywna, postrzegana i doświadczana jakość życia młodzieży akademickiej w jej szerokiej perspektywie stanowiła przedmiot badania, które zrealizowane zostało w 1999 roku wśród słuchaczy Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Rzeszowie⁷⁰ i dotyczyło jednego z aspektów jakości życia mło-

⁶⁹ <http://www.cbos.pl/PL/publikacje/raporty.php>.

⁷⁰ Por. C. Kozyra, Z. Rusnak, *Przykład ankietowego badania jakości życia studentów*, „Przegląd Statystyczny Śląska Dolnego i Opolskiego”, Wrocław 2001, Państwowe Towarzystwo Statystyczne, s. 96–118.

dego człowieka, jakim jest życie religijne, ze szczególnym uwzględnieniem jego moralnego wymiaru⁷¹. Młodzież akademicka stanowiła też przedmiot badań socjologicznych przeprowadzonych w 2000 roku wśród studentów studiów dziennych Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu. Celem projektu była identyfikacja globalnej oceny zadowolenia młodzieży akademickiej zarówno z własnego życia jako całości, jak i z jego poszczególnych dziedzin w takich obszarach, jak: rodzina, mieszkanie, kontakty z przyjaciółmi, praca zawodowa, wolny czas, zdrowie i kondycja fizyczna). Ponadto zamysłem było ukazanie hierarchii ważności tych dziedzin oraz określenie, które z nich warunkują uznanie przez młodego człowieka własnego życia za udane. W 2002 roku pracownicy Akademii Medycznej we Wrocławiu przeprowadzili badanie ankietowe dotyczące zróżnicowania (z uwagi na wyznawany system wartości, perspektyw i celów życiowych młodzieży akademickiej) uwarunkowań udanego życia oraz subiektywnej oceny pozycji młodego człowieka w społeczeństwie w kontekście możliwego do osiągnięcia poziomu życia w przyszłości. Badanie zostało zrealizowane wśród studentów trzech uczelni miasta Wrocławia: Akademii Medycznej, Uniwersytetu Wrocławskiego i Politechniki Wrocławskiej⁷².

Kolejny istotny aspekt życia studentów – styl życia i jego zdrowotne aspekty – stanowił przedmiot projektu badawczego zrealizowanego przez zespół A. Szymańskiego wśród studentów AWF w Warszawie⁷³. Podobny zakres tematyczny miało też badanie młodzieży akademickiej w warunkach modernizującego się społeczeństwa przeprowadzone w 2001 roku wśród studentów Śląskiej Akademii Medycznej w Katowicach⁷⁴, a także badanie zrealizowane w 2005 roku na Uniwersytecie Śląskim.

Ponadto wątki dotyczące zdrowia psychicznego młodych dorosłych, w tym studentów, podjęte zostały przez E. Sokołowską, J. Zabłocką-Żytka,

⁷¹ Por. P. Grygiel, *Religijno-moralny wymiar życia codziennego młodzieży akademickiej w warunkach modernizującego się społeczeństwa*, Lublin 2002, KUL (praca doktorska).

⁷² Por. K. Połtyn-Zaradna, L. Waszkiewicz, K. Zatońska, *Perspektywy życiowe pełnosprawnych studentów uczelni wrocławskich*, „Problems Higieia Epidemiological” 2008, nr 89 (1), s. 76–79.

⁷³ Portal Nauka Polska, <http://naukapolska.pl/dhtml/raporty/praceBadawcze?rty-pe=opis&lang=pl&objectId=30180/>.

⁷⁴ Por. Ł. Krzych, *Analiza stylu życia studentów Śląskiej Akademii Medycznej*, „Zdrowie Publiczne” 2004, nr 114 (1), s. 67–70.

S. Kulczyńską oraz J. Wojnar-Kornacką⁷⁵, które dokonały przeglądu teorii i badań w zakresie budowania zdrowia psychicznego młodych ludzi realizujących studia. Pozycja zawiera propozycje wspierania zdrowia psychicznego młodych ludzi jako grupy najbardziej narażonej na ryzyko zaburzeń, głównie z powodu dużych obciążeń w ważnych sferach funkcjonowania. Zawiera aplikacje psychologiczne, może być pomocna dla pedagogów, psychologów, psychiatrów i pracowników socjalnych.

Ważną pozycją jest też publikacja opracowana przez pracowników Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu⁷⁶, sytuująca studentów w kontekście badania kapitału społecznego uniwersytetu, zawierająca diagnozę zasobów tego kapitału. Opracowanie stanowi próbę podjęcia aktualnych problemów uniwersytetu w kontekście badania jego dydaktycznej i pozadydaktycznej oferty, sieci relacji, zaangażowania, zasobów oraz związków między jednostkowym i zbiorowym aspektem kapitału społecznego uniwersytetu. Opracowanie, stanowiące niezwykle bogate źródło empiryczne, pozwalające na wieloaspektowe ujęcie badanych zjawisk, odwołuje się tylko częściowo, niejako w tle, do wybranych kontekstów podejmowanych przeze mnie analiz.

Badania w grupach studentów finalizujących edukację w zakresie nauk humanistycznych prowadziła też M. Piorunek. Przedmiotem badań były opinie i plany edukacyjno-zawodowe studentów, szczególnie w kontekście samooceny studentów w zakresie ich przygotowania do aktywności zawodowej na współcześnie konkurencyjnym rynku pracy. W toku badań Autorka wskazała na niedosyt studentów w zakresie ich przygotowania praktycznego do pracy w zawodzie do ukończeni studiów. Studenci byli zgodni co do tego, że program kierunku poszerza ich horyzonty myślenia i wpływa na mentalny obraz rzeczywistości społecznej, w której będą funkcjonowali, jednak studia nie przygotowują ich do radzenia sobie z wyzwaniami zawodowymi⁷⁷. Ponadto, Autorka (wraz z I. Werner) badała też poczucie koherencji w kontek-

⁷⁵ E. Sokołowska, L. Zabłocka-Żytka, S. Kulczyńska, J. Wojda-Kornacka, *Zdrowie psychiczne młodych dorosłych. Wybrane zagadnienia*, Warszawa 2015, Wydawnictwo Difin.

⁷⁶ M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda, S. Jaksulska, M. Marciniak, E. Bochno, I. Bochno, K. Knasiecka-Falbierska, *Oblicza kapitału społecznego uniwersytetu. Diagnoza – interpretacje – konteksty*, Kraków 2013, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

⁷⁷ M. Piorunek, I. Werner, *Studiowanie w europejskim wymiarze szkolnictwa wyższego*, „Ruch Pedagogiczny” 2011, nr 3–4; por. też M. Piorunek, I. Werner, *Poczucie koherencji a postrzeganie wybranych aspektów studiowania*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej” 2011, nr 4 (56), s. 105–123.

ście zadowolenia ze studiowania, jako procesu, w którym uczestniczą i który przygotowuje ich do aktywności zawodowej. Jak wskazały wyniki badań studentom towarzyszy przekonanie o możliwości radzenia sobie z wyzwaniami, czyli poczucie, że dostępne są im zasoby i szeroko rozumiane wsparcie, aby efektywnie radzić sobie w sytuacji studiowania. Jednocześnie, studentów dzieli przekonanie o sensowności studiowania i instrumentalnego traktowania studiów, w którym zależy im wyłącznie na uzyskaniu dyplomu. Im studenci bardziej deklarowali własną aktywność w studiowanie, tym bardziej mogli oni wyjść poza bieżący kontekst, w którym funkcjonują. Brak zaangażowania w studiowanie było związane nie tyle z poczuciem braku możliwości radzenia sobie na studiach, ile raczej z brakiem przekonania o sensowności zdobywania wiedzy.

Badania jakości życia młodych ludzi wydają się opisane bardziej wyczerpująco niż badania dotyczące tych kwestii w grupach studentów.

Z mniejszych projektów realizowanych na gruncie polskich badań za ważne w tym obszarze życia społecznego, jakim jest zdrowie, uznać można badania M. A. Turosz⁷⁸, których celem było określenie różnic w poziomie wybranych zasobów osobistych oraz deficytów studentek i studentów doświadczających wysokiego i niskiego poziomu jakości życia. W efekcie przeprowadzonych badań ujawniono, że około 30% studentów wykazuje wysoki poziom jakości życia, a spośród nich aż 60% charakteryzuje wysoki poziom optymizmu, silnej woli i oczekiwania na osobisty sukces. Ponadto jak dowiodły uzyskane wyniki badań, studentki o odczuwanym wysokim poziomie jakości życia nie doświadczają neurotyzmu, kryzysu wartościowania czy depresji. Jak można się spodziewać, młodzież doświadczająca niskiego poziomu jakości życia czuje się osamotniona i przejawia słabą motywację do działania. Badania potwierdziły także założenie, że zasoby interpersonalne sprzyjają lepszemu radzeniu sobie ze stresem, generując wzrost poziomu jakości życia. Podobne wyniki badań uzyskali także w *Diagnozie społecznej* J. Czapiński i T. Panek⁷⁹, dowodząc, że wśród ludzi młodych zdrowie i związana z nim aktywność generują wystarczająco wysoki poziom zadowolenia z życia i obiektywnie podnoszą odczuwaną jego wartość. Ponadto dowiedli także, że poczucie fizycznego zdrowia podnosi

⁷⁸ M. A. Turosz, *Zasoby osobiste i deficyty a jakość życia studentów Akademii Wychowania Fizycznego w Warszawie*, „Problems Higieia Epidemiological” 2011, nr 92 (2), s. 204–210.

⁷⁹ J. Czapiński, T. Panek (red.), *Diagnoza społeczna. Warunki i jakość życia Polaków. Raport*, Warszawa 2015, Rada Monitoringu Społecznego.

się wraz z własną aktywnością i podejmowaniem wielu ról społecznych w różnych obszarach życia. Powodem tego wzrostu jest prawdopodobnie umiejętność łączenia różnych form aktywności, która odzwierciedla się w budowaniu wysokiej samooceny i poczucia własnej wartości. W realizowanym wśród studentów polskich i belgijskich programie „Cebula” nie stwierdzono także różnic w zakresie związanym z płcią badanych.

Podobne wnioski dotyczące podatności na osłabienie zdrowia psychicznego płyną także z badań realizowanych wśród młodych dorosłych przez J. Moskalewicz i L. Boguszeńską⁸⁰, które wskazują na często słabszą kondycję emocjonalno-społeczną przedstawicieli grupy studentów w porównaniu z innymi grupami wiekowymi. Uwaga ta w sposób szczególny dotyczy właśnie studentów. Studenci stanowią jedną z grup młodych dorosłych narażonych na problemy związane z przeżywaniem trudności w obszarze kondycji emocjonalnej i społecznego wymiaru zdrowia. Jak wynika z prowadzonych na ten temat badań, około 40% młodych studiujących dorosłych ocenia swój stan zdrowia psychicznego jako dobry lub bardzo dobry. W tych samych badaniach jednak najczęściej deklarowanymi przez młodych dorosłych trudnościami okazywały się lęk (około 30%) i – w najwyższym stopniu – obniżenie nastroju. Obniżony nastrój doskwierał grupie około 27% studiujących młodych dorosłych. Część z tych osób korzystała z pomocy specjalistów – psychologów, psychiatrów w ramach poradnictwa psychologicznego. Z uwagi na uwarunkowania społeczno-ekonomiczne, wymuszające wzrost zainteresowań ofertami szkolnictwa wyższego we współczesnych społeczeństwach, w szczególności wśród młodych dorosłych na międzynarodową tendencję w dążeniach do zabezpieczeń zawodowych oraz dostępność studiów wyższych oczywista wydaje się koncentracja nie tylko na analizach procesu kształcenia, ale także (w dużej mierze) na wsparciu psychologicznym dla młodych dorosłych. Niektórzy badacze kondycji psychicznej tej grupy społeczno-demograficznej wskazują, że wskaźnik zdrowia psychicznego wśród studentów jest znacznie wyższy niż w ogólnej populacji. Z jednej strony może to być efekt uboczny stresu w związku z wieloma nawarstwiającymi się w tym okresie rozwoju problemami związanymi z poszukiwaniem siebie, swojej drogi życiowej i spójnej tożsamości, z drugiej jednak – eliminując prorozwajowe konteksty kształtowania dojrzałości, uznać można, że grupa ta jest – jak

⁸⁰ J. Moskalewicz, L. Boguszeńska, *Poprawa stanu zdrowia psychicznego Polaków. Diagnoza i rekomendacje*. W: J. Szymborski (red.), *Zdrowie publiczne i polityka ludnościowa*, Warszawa 2012, Rządowa Rada Ludnościowa.

wskazuje H. M. Stallman⁸¹ – obiektywnie, kulturowo i społecznie grupą podwyższonego ryzyka. Wnioski te dotyczą nie tylko studentów, u których wcześniej zaobserwowano oznaki słabego zdrowia, kryzysu czy braku zaradności.

Innym obszarem badań prowadzonych na grupie studiującej społeczności młodych ludzi jest nakreślony przez R. Góralską⁸² wątek podejmowania studiów. Badając motyw podejmowania przez młodzież kształcenia akademickiego, postawy wobec studiów oraz perspektywy zatrudnienia, wskazała, że wśród studentów wyraźny jest przyrost młodych ludzi w grupach, które określić można jako niedoreprezentowane. W efekcie uzyskanych wyników badań Autorka podjęła próbę pokazania, że mamy do czynienia z nadreprezentacją studiującej młodzieży wywodzącej się z dużych miast, ponadto o wysokim wskaźniku feminizacji. Poza tym – jak wskazuje – dużym problemem dla młodych studiujących dorosłych są koszty studiowania. Młodzi ludzie postrzegają studia w kategoriach autotelicznych, a motyw zawodowy oraz oczekiwania związane z pracą w najbliższej przyszłości nie zajmują wysokiej pozycji. W świetle tych wyników badań edukacja uniwersytecka staje się wartością „samą w sobie”. W tej perspektywie można ją rozpatrywać jako jedną z form przedłużenia okresu młodości i czas swoistego moratorium. Badania wskazują na słabą ciekawość poznawczą studentów rozpoczynających studia, niski poziom zaangażowania w zdobywanie wiedzy i doświadczeń. Postrzegają je raczej jako instytucję kształcącą i kulturotwórczą. Ponadto jak wskazuje Autorka wyników badań, studenci mają nikłe umiejętności z zakresu radzenia sobie ze studioowaniem. Wynika to między innymi z faktu, że część z nich decyduje o wyborze uczelni i kierunku podejmuje w sposób przypadkowy, bez wcześniejszej dobrej orientacji w swoich potrzebach i możliwościach rynku edukacyjnego. Studenci nie korzystają z profesjonalnych informacji o studiach, a ponadto wybierają uczelnię, która mieści się niedaleko ich miejsca zamieszkania.

Podobne badania, także prowadzone wśród studentów w zakresie ich wyobrażeń i przekonań związanych z planowaną przyszłością, prowadziła J. Jezior⁸³, wskazując, że badani studenci postrzegają studiowanie jako szansę dla

⁸¹ H. M. Stallman, *Psychological distress in university students: A comparison with general population data*, „Australian Psychologist” 2010, vol. 45 (4), s. 249–257.

⁸² R. Góralska, *Studenci uniwersytetu końca XX wieku*, Toruń 2003, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

⁸³ J. Jezior, *Studia wyższe jako czynnik sukcesu na rynku pracy*. W: K. Jankowski, B. Sitarska, C. Tkaczuk (red.), *Student jako ważne ogniwo jakości kształcenia*, Siedlce 2004, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej.

siebie w kontekście dbałości o uzyskanie wysokich kwalifikacji, dobrej pracy w perspektywie budowania dobrego życia, lepszej przyszłości. Dla młodych dorosłych studiujących na uniwersytecie ważne były pogłębianie wiedzy i zainteresowań oraz potrzeba samorealizacji. W odróżnieniu od typu myślenia reprezentowanego przez studentów badanych przez R. Góralską można wskazać, że nie poszukuje ona w studiach okazji do przedłużenia beztroskiej młodości i – perspektywicznie – odsunięcia na dalszy plan aktywności zawodowej. Czynniki te sprzyjały ich zaangażowaniu się w działalność naukową, podobnie jak satysfakcji ze studiów. Ważnymi kryteriami okazywały się dla nich jednak brak odpłatności za studia i korzystna odległość uczelni od miejsca zamieszkania. Tym, co wydaje się ważnym wnioskiem z omawianych badań, jest twierdzenie, że badane grupy studentów postrzegają studia bardziej w kategoriach kapitału kulturowego niż wymiernych korzyści przekładających się na późniejsze profity na rynku pracy.

Inne badania, w perspektywie jakości życia studentów kierunków pedagogicznych, prowadziły M. Karpińska-Ochałek, E. Klimas-Kuchtowa i I. Sikorska⁸⁴. Badania tematycznie umiejscowione były w obszarze poszukiwania związków między stresem a wykonywanym zawodem. Autorki wskazują brak wyraźnych związków między poczuciem jakości życia a stresem związanym z konkretnym zawodem (np. zawodem związanym bądź nie z marzeniami zawodowymi). W podobnej konwencji stawianych celów analizie związanych z prozawodowym aspektem poczucia jakości życia studentów w kontekście studiowanego kierunku prowadziła też badania M. Czechowska-Bieluga⁸⁵. W badaniach tych Autorka skoncentrowała się na ustaleniu hierarchii różnych wartości w życiu studentów, zarówno ostatecznych, jak i instrumentalnych, ważnych z uwagi na wykonywany w przyszłości zawód. Kolejnym elementem uwzględnionym w badaniach była diagnoza zadowolenia z życia studentów pracy socjalnej i kierunków ekonomicznych zarówno w kontekście ogólnego zadowolenia, jak i satysfakcji częściowych. Zadowolenie z życia – na podstawie dokonanych analiz – ujęte zostało retrospektywnie, aktualistycznie i prospektywnie, z uwzględnieniem wiedzy, umiejętności, aktywności oraz celów zawodowych. Objęcie badaniami studentów kierun-

⁸⁴ M. Karpińska-Ochałek, E. Klimas-Kuchtowa, I. Sikorska, *Pozytywne wartościowanie jakości życia a przeżywanie stresu związanego z wykonywanym zawodem*. W: R. Derbis (red.), *Jakość życia. Od wykluczonych do elity*, cyt. wyd.

⁸⁵ M. Czechowska-Bieluga, *Poczucie jakości życia studentów pracy socjalnej i kierunków ekonomicznych. Analiza porównawcza*, Toruń 2012, Wydawnictwo „Akapit”.

ków, które przygotowują ich do zawodów „służebnych”, pozwoliło wskazać główne elementy myślenia tej grupy młodych dorosłych o przyszłości, także w kontekście ich przyszłości zawodowej.

Ważnym spojrzeniem na kwestię poczucia jakości życia jest – w głównej mierze – spojrzenie skoncentrowane na wartościach. W tym kontekście warto przywołać wyniki badań prowadzonych przez T. Strózik⁸⁶, który poczucie jakości życia sytuuje w nurcie badań wartości wyznaczających jakość życia studentów Poznania. Ważnym celem badań było poszukiwanie związków pomiędzy obiektywnymi warunkami życia (i związanymi z nimi czynnikami wyznaczającymi życie studentów) a poczuciem jakości życia w aspekcie indywidualnie pojmowanego szczęścia, aspiracji, planów i perspektyw życiowych. Poddane analizie zostały takie obszary aktywności studiującej młodzieży, jak: sytuacja ekonomiczna oraz mieszkaniowa (zarówno własna, jak i rodziny pochodzenia), zdrowie, czas wolny i uczestnictwo w kulturze, kontakty z rodziną i przyjaciółmi, plany, aspiracje, perspektywy życiowe (w tym także edukacyjne, migracyjne i matrymonialne zamiary). Interesujących spostrzeżeń dostarczyła analiza zróżnicowania percepcji jakości życia studentów przy uwzględnieniu równoczesnego oddziaływania subiektywnych ocen materialnych oraz pozamaterialnych aspektów ich życia. Jak wskazują uzyskane wyniki badań, poczucie jakości życia studentów zależy od: miejsca i roli przyjaźni w życiu, zdrowia oraz radzenia sobie ze stresem, co oznacza, że dobre, podtrzymujące emocjonalnie relacje z przyjaciółmi i innymi bliskimi osobami, dobre zdrowie i niski poziom stresu sprzyjają utrzymywaniu się wysokiej jakości życia. Ponadto subiektywne poczucie szczęścia było silnie uwarunkowane przede wszystkim poczuciem wsparcia społecznego, łączonego przez młodzież akademicką ze wsparciem rodzinnym (rodziną pochodzenia). Kolejnym czynnikiem był stan zdrowia, a następnie wysoki poziom zaspokojenia aspiracji kulturalnych. Poziom satysfakcji badanych był uwarunkowany miejscem rodziny, zdrowia i przyjaciół w ich systemie wartości. Stosowne odwołania do uzyskanych danych czynię w części empirycznej pracy, podobnie jak do wyników badań prowadzonych między innymi przez J. Czapińskiego i T. Panka wśród ludzi młodych (także z wyróżniającym się wyższym wykształceniem). Badania A. Cybał-Michalskiej poświęcone

⁸⁶ T. Strózik, *Uwarunkowania jakości życia młodzieży akademickiej*, http://www.wbc.poznan.pl/Content/135341/Str%C3%B3zik_Tomasz-rozprawa_doktorska.pdf; tenże, *System wartości a ocena jakości życia młodzieży akademickiej w świetle badań ankietowych studentów uczelni Poznania*, „Studia Oeconomica Posnaniensia” 2014, vol. 2, nr 2 (263).

młodzieży akademickiej sytuują grupę studentów w relacji z ich przygotowaniem się do kariery zawodowej. Na tle wyczerpującej charakterystyki młodzieży akademickiej – w kontekście badania cech światopoglądu i aspiracji prozawodowych – Autorka opisuje proces jej dojrzewania do kariery i otwartości na karierę w perspektywie wielości i różnorodności alternatyw, w tym dążenia do „kariery bez granic”. Pomimo że podejmowana w pracy „ruchoma perspektywa młodzieży akademickiej w karierze oznacza rozwój jej kariery na drodze osobistego zaangażowania”⁸⁷, także w wybranych aspektach oscylujących wokół kwestii dbałości o jakość życia, poruszana przez Autorkę problematyka dotyczy wątków, które z samego już założenia w sposób pośredni nawiązują do kwestii jakości życia studentów.

Diagnoza poczucia jakości życia młodzieży, w tym zwłaszcza młodzieży akademickiej, pozostaje nadal niedostatecznie zbadana, szczególnie na gruncie polskim. Dotychczasowe badania nad jakością życia studentów charakteryzuje ujęcie zakresu obszaru badawczego skoncentrowane na wybranych wątkach dotyczących konkretnych obszarów aktywności, w których funkcjonują grupy studentów. W przypadku badań, o których mowa, jest to podejście uzasadnione, ale nie oddające wielości spraw, które mogą się odzwierciedlać w poczuciu jakości życia studentów. W tej perspektywie istnieje potrzeba pogłębionych studiów zorientowanych na kompleksowe, wielowątkowe i interdyscyplinarne ujęcie jakości życia młodych dorosłych będących na etapie finalizacji kształcenia uniwersyteckiego oraz przechodzenia z młodości do dorosłości i z edukacji na rynek pracy.

⁸⁷ A. Cybał-Michalska, *Młódzież akademicka a kariera zawodowa*, cyt. wyd.



Poczucie jakości życia młodych dorosłych
w perspektywie metodologicznej



Rozdział 4



Rozdział 4

Poczucie jakości życia młodych dorosłych w perspektywie metodologicznej

(...) bez teorii badacz właściwie nie ma co badać (...)
(D. Silverman)

Opracowane rozdziały teoretyczne traktuję jako niezbędne poznawczo, ułatwiające rozumienie złożoności rozstrzygnięć terminologicznych oraz stanowiące tło do poszukiwania wybranych aspektów społecznej rzeczywistości świadczących o poczuciu jakości życia młodych dorosłych kończących studia uniwersyteckie. Ich konstrukt teoretyczny i wskazane kryteria wyznaczające obszary moich zainteresowań badawczych umożliwiają zarysowanie obszaru metodologicznego. Pozwoli to na opis wybranych aspektów poczucia jakości życia grupy demograficzno-społecznej, jaką stanowią studiujący młodzi dorośli u progu wczesnej/wyłaniającej się dorosłości.

Główną osią autorskiej narracji jest percepcja i interpretacja wybranych aspektów poczucia jakości życia młodych dorosłych u progu ukończenia studiów. Grupa ta, nazywana przez E. Wysocką¹ pokoleniem „permanentnego przejścia”, w istocie znajduje się na drodze osobistych, społeczno-kulturowych i edukacyjnych zmian, które nie pozostają bez znaczenia dla jej sytuacji życiowej i rozwoju indywidualnego doświadczenia. Doświadczenie młodości wyznaczone jest zarówno wspólnymi, jak i nowymi dla fazy wczesnej dorosłości wyznacznikami/komponentami. Podobnie dzieje się z doświadczeniami w przypadku przechodzenia ze ścieżki beztroskiej jeszcze edukacji w dojrzałą, coraz bardziej odpowiedzialną przestrzeń przygotowania do aktywności zawodowej. Wówczas krystalizują się i weryfikują ważne wartości, cele i plany życiowe. Młodzi dorośli stoją w coraz bliższej konfrontacji z realiami społeczno-zawodowymi, mając potrzebę, jak i świadomość szans zaistnienia na rynku pracy, co odzwierciedla się w ich odczuciach, współkształtując

¹ E. Wysocka, *Doświadczenie życia w młodości – problemy, kryzysy i strategie ich rozwiązywania*, cyt. wyd.

jednocześnie poczucie jakości ich życia oraz sensu dotychczasowej edukacji. Porównują oni dotychczasowe wizje i perspektywy dalszego rozwoju na poziomie dawnych wyobrażeń wczesnostudenckich z tymi, które stają się coraz bardziej aktywne (urealnione) na końcowym etapie studiowania. Nadają też znaczenie tym wyobrażeniom i planom zawodowym, które wydają się bądź w rzeczywistości okazują się priorytetowe w finalnym momencie studiów. W określaniu tej perspektywy ważna jest diagnoza poczucia jakości życia jako wskazująca ważne kryteria podlegające autorefleksji i ocenie (podrozdział 4.2). Z tego powodu podjęta zostanie próba diagnozy subiektywnej oceny jakości życia młodych dorosłych w kontekście wskazania i opisanego różnych przestrzeni doświadczanej jakości życia studentów realizujących studia uniwersyteckie, a w szczególności tych, którzy (za pośrednictwem ukierunkowanego kształcenia) przygotowują się do funkcjonowania w ważnych obszarach życia społecznego po ukończeniu studiów.

Przyjęta procedura badań

Istotną cechą procesu badawczego jest jego cykliczny charakter, który bierze swój początek od postawienia problemu, a kończy się wstępnymi wnioskami uogólniającymi. Ten cykliczny proces pozwala na swoiste kontinuum stawianych wniosków, będących efektem dokonującego się systemu samokorygującego². W tym rozumieniu metodologia wyjaśnia zatem akceptowane kryteria empirycznej obiektywności oraz metody i techniki jej weryfikacji.

W kontekście przyjętych założeń teoretycznych, celów i sformułowanych problemów badawczych ważnym kryterium porządkującym podjęcie czynności badawczych jest wybór określonej metodologii badań. Budowanie teorii i empiryczne badania społeczne są bowiem przeplatającymi się, wzajemnie uzależnionymi fazami tego samego procesu poznania. Bez założeń teoretycznych badanie nie jest możliwe. Warunkiem każdego badania empirycznego jest bowiem nie tylko pojęciowe ujęcie przedmiotu, ale w głównej mierze postawienie pytań³. W metodologii przyjętej w tym opracowaniu zastosowanie znajdują, po pierwsze, pytania opisowe, a następnie, pytania wyjaśniające. Ważna poznawczo jest dla mnie możliwość poznania i opisu poczucia jakości życia studiujących młodych dorosłych w kontekście realizowanych przez

² Ch. Frankfort-Nachmias, D. Nachmias, *Metody badawcze w naukach społecznych*, tłum. E. Hornowska, Warszawa 2001, Wydawnictwo Zysk i S-ka, s. 29, 37.

³ R. Mayntz, K. Holm, P. Hubner, *Wprowadzenie do metod socjologii empirycznej*, Warszawa 1985, PWN, s. 31.

nich zadań rozwojowych tego okresu, a także określenie czynników, które to poczucie wzmacniają.

Przyjęta w tym opracowaniu procedura badań obejmuje kilka etapów, a wśród nich: konstruowanie koncepcji, przyjęcie metod badawczych, analizę materiału empirycznego oraz poszukiwanie strategii (pomysłu) interpretacji zebranego materiału empirycznego (poczucia jakości życia młodych dorosłych w obszarach realizowanych przez nich zadań rozwojowych). Opracowanie konstruktu teoretycznego poczucia jakości życia możliwe było przy uwzględnieniu powyżej opisanych kwestii w części teoretycznej, wyznaczających sposób myślenia o grupie społeczno-demograficznej, jaką stanowią studiujący na uniwersytecie młodzi dorośli, jak również przy uwzględnieniu teorii porządkujących sposób myślenia o możliwościach badania poczucia jakości życia zgodnie z przyjętymi założeniami i w wyżej opisywanym kontekście.

4.1. Cel badań

Celem badania naukowego jest optymalne uzasadnienie twierdzeń stanowiących odpowiedzi na interesujące badacza pytania. Optimum to zależy od wielu czynników, wśród których za najważniejszy uznaje się kryterium empirycznej zasadności. Ważną przesłanką do uzasadniania twierdzeń w naukach empirycznych jest wnikliwa obserwacja badanej szeroko rozumianej rzeczywistości. Skłania to badacza do uznania pewnej liczby sądów spostrzeżeńowych w zakresie badanych kwestii, by na ich podstawie konstruować teoretyczne podstawy badań własnych. W perspektywie podjętego tematu przedmiotem moich analiz jest poczucie jakości życia młodych dorosłych realizujących studia wyższe uniwersyteckie.

Celem pracy jest diagnoza poczucia jakości życia studentów kończących studia wyższe uniwersyteckie w zakresie różnych dziedzin wiedzy akademickiej, będących w życiowym momencie przejścia ze statusu społeczno-edukacyjnego do społeczno-zawodowego, a następnie podjęcie możliwości opisanie poczucia jakości życia studentów w obszarach realizowanych przez nich zadań rozwojowych. Moim zamierzeniem jest próba wskazania poczucia jakości życia studentów realizujących aktywność edukacyjną na wybranych kierunkach, które przygotowują ich do aktywności zawodowej w ważnych obszarach życia społecznego, takich jak: zdrowie, ekonomia, prawo oraz edukacja. Okres studiów skutkuje wzrostem samodzielności w niezależnych obszarach życia, wymagających zaangażowania, odpowiedzialności i dojrzałego planowania własnej przyszłości. Samoocena tej aktywności decydować

może o poczuciu doświadczanego zadowolenia i satysfakcji, co przekłada się na funkcjonowanie społeczne i doświadczanie poczucia jakości życia. Interesujące poznawczo jest to, jak młodzi dorośli oceniają swoje życie u progu „*stawania się*” dorosłymi i odpowiedzialnymi za swoje wybory. Ważne kwestie, które posłużą analizie oceny jakości życia przez młodych dorosłych w kontekście wypełnianych zadań rozwojowych, wiążą się z samookreśleniem w przestrzeniach: relacji i bliskich związków, doświadczania siebie, zadowolenia z własnej edukacji, planowania/konstruowania przyszłości (w tym przyszłości zawodowej) oraz doświadczanego wsparcia społecznego i edukacyjnego.

4.2. Problemy badawcze

W naukach społecznych w szczególności zasadny wydaje się postulat wielu badaczy⁴, by podjąć próbę, na miarę możliwości, dokładnego określenia, co kryje się pod pojęciem poczucia jakości życia, by następnie dokonać operacjonalizacji uwzględnianych zmiennych. W związku z postawionym celem pracy poszukuję odpowiedzi na główne pytanie badawcze:

Jakie jest poczucie jakości życia młodych dorosłych finalizujących studia uniwersyteckie w ważnych przestrzeniach zadań rozwojowych?

Próba odpowiedzi na główne pytanie badawcze możliwa jest dzięki analizom empirycznym poczynionym w zakresie poszukiwania odpowiedzi na poniżej postawione pytania szczegółowe:

1. Jak jest poczucie jakości życia doświadczanej przez młodych dorosłych w przestrzeni relacji społecznych i bliskich związków?
2. Jak jest poczucie jakości życia studentów w fazie wchodzenia w dorosłość w przestrzeni doświadczania siebie?
3. Jak zadowolenie z realizowanej edukacji odzwierciedla się w poczuciu jakości życia młodych dorosłych kończących studia uniwersyteckie?
4. Jakie perspektywy życiowe związane z planowaniem własnej przyszłości (także zawodowej) dostrzegają u siebie studenci na etapie przechodzenia z edukacji na rynek pracy?
5. Jak studenci oceniają wsparcie społeczne i edukacyjne na etapie kształcenia uniwersyteckiego i wchodzenia w dorosłość (w kontekście startu w aktywność zawodową)?

⁴ A. Dziurawicz-Kozłowska, *Wokół pojęcia jakości życia*, „Psychologia Jakości Życia” 2000, nr 2, s. 77–99; J. Trzebiatowski, *Jakość życia w perspektywie nauk społecznych i medycznych – systematyzacja ujęć definicyjnych*, „Hygeia Public Health” 2011, nr 46 (1), s. 25–31.

Zebrany materiał badawczy jest niezwykle obszerny. Jego zakres tematyczny pozwala na dokonanie licznych konfiguracji obliczeń w zakresie diagnozy wskaźników poczucia jakości życia młodych dorosłych finalizujących studia uniwersyteckie. Biorąc pod uwagę tę wielość wątków na tle analiz wyników badań odnoszących się do wszystkich badanych studentów reprezentujących wskazane dziedziny wiedzy akademickiej, w pracy dokonuję również wyboru opisu kryteriów, które wyznaczają poczucie jakości życia grup studentów medycyny, ekonomii, prawa i pedagogiki. Są to studenci, którzy realizują się w rolach i formach kształcenia prozawodowego, przygotowującego ich do aktywności w ważnych obszarach życia społecznego, takich jak: zdrowie, ekonomia, prawo i edukacja. Studenci w sposób bezpośredni w najbliższej przyszłości będą mieć dostęp do tych przestrzeni aktywności społeczno-zawodowej. Są to przyszli: lekarze, ekonomiści, prawnicy i pedagodzy.

W perspektywie odpowiedzi na sformułowane pytania szczegółowe za ważne uważam postawienie tezy, zgodnie z którą przyjmuję, że:

Studia wyższe uniwersyteckie przygotowują młodych dorosłych do realizowania się w nowych rolach, odpowiadających ich przygotowaniu zawodowemu. Kierunek studiów przygotowujący młodych dorosłych do funkcjonowania w ważnych, wymienionych powyżej obszarach życia społecznego może różnicować ich poczucie jakości życia, wyrażające się w treści realizowanych zadań rozwojowych. Różnice te mogą być związane ze świadomością roli albo sposobem myślenia, jaki rozwinął się w procesie kształcenia przygotowującego studentów do aktywności zawodowej, zgodnie z wartościami wyznaczającymi funkcjonowanie w obszarach życia społecznego i zawodowego w niedalekiej przyszłości.

Można się spodziewać, że tym, co łączy studiujących, są podobne wartości opisujące odczuwane na tym etapie życia cząstkowe formy zadowolenia i satysfakcji, w związku z realizacją typowych dla wieku i statusu studenta ról. Pomimo braku normatywnego charakteru zmian w życiu i odczuwanych wartości (także w płaszczyźnie aksjologicznych i związanych ze społecznymi zachowaniami priorytetów) studenci mogą przejawiać podobieństwo odczuć, oczekiwań i samoocen w niektórych przestrzeniach zadań rozwojowych. Fakt ten nie dziwi, ponieważ badani znajdują się w tym samym momencie życia. Mogą oni jednak w różny sposób ten czas psychologiczny traktować, co może się przekładać na różnice oczekiwań wobec siebie i własnego życia, głównie z uwagi na specyfikę realizowanych studiów, które wprowadzają ich w odpowiadające ich kształceniu obszary życia społecznego (w perspektywie

kształcenia prozawodowego). To może wyznaczać zróżnicowanie poczucia jakości życia w zakresie odczuwanego zadowolenia i satysfakcji oraz ich źródeł, zwłaszcza w kontekście zadowolenia z aktualnych zdarzeń w związku z własnymi oczekiwaniami. Ponadto tym, co wydaje się ważne, jest przeświadczenie o specyfice roli społeczno-zawodowej, jaką przyjdzie im pełnić w dorosłym życiu, co może współkształtować także odmienną wizję świata społecznego, w którym będą się oni realizowali. Może to także generować różnice w wizji własnej przyszłości i związanych z nią satysfakcjach częściowych, składających się na poczucie jakości życia w poszczególnych przestrzeniach zadań rozwojowych ważnych dla studentów reprezentujących najbardziej bezpośredni dostęp (za pośrednictwem zdobywanego wykształcenia) do ważnych obszarów życia społecznego.

Treść zadań rozwojowych, realizowanych przez młodych dorosłych przestrzeniach aktywności, zawierających się w kwestionariuszu ankiety prezentuje szczegółowy wykaz zamieszczony poniżej.

1. Przestrzeń relacji społecznych i bliskich związków:

- relacje jako źródło zadowolenia,
- oczekiwania wobec partnera,
- relacje z autorytetem.

2. Przestrzeń doświadczania siebie:

- samoocena w kategoriach zadowolenia vs kryzysy,
- korzystanie z własnych zasobów, ocena czasu i miejsca w życiu,
- poszukiwanie własnej podmiotowości i skuteczności.

3. Przestrzeń własnej edukacji:

- zadowolenie z realizowanych studiów i własnej osoby,
- ocena studiów w kategoriach osobistych inwestycji na etapie przechodzenia z edukacji na rynek pracy,
- potrzeba moratorium rozwojowego/edukacyjnego.

4. Przestrzeń planowania przyszłości (także pro zawodowej):

- plany i oczekiwania życiowe (prozawodowe),
- niedawne i aktualne doświadczenia związane z pracą,
- konstruowanie projektu życiowego (i własnej biografii).

5. Przestrzeń wsparcia społecznego i edukacyjnego:

- źródła wsparcia społecznego i edukacyjnego,
- pomoc finansowa dla studentów.

Autorski model badani poczucia... –
wkładka szara



Przestrzenie realizowanych zadań rozwojowych wpisują się zatem w podejmowane w części teoretycznej pracy uwarunkowania kształtowania się poczucia jakości życia, wyznaczające czas w życiu studiujących młodych dorosłych. Opisywane kwestie, charakteryzujące badaną grupę, stanowią bogatą mozaikę spraw ważnych w ich aktywności w tej fazie życia; jej swoistą ilustrację prezentuję w modelu badań własnych.

Celem pracy (w tym analiz empirycznych) jest ilustracja wybranych treści zadań rozwojowych, które wydają się priorytetowe dla młodych dorosłych na tym etapie życia i które mogą stanowić ilustrację podobieństw bądź różnic w zakresie sposobów myślenia młodzieży akademickiej w związku z ich przygotowywaniem się do pełnienia ról zawodowych w ważnych obszarach życia społecznego, takich jak: zdrowie, ekonomia, prawo i edukacja. Wybór kryteriów opisu podyktowany jest arbitralnym uznaniem priorytetów, związanych między innymi z koncentracją na tych aspektach, które wskazywane za pośrednictwem określonych poziomów istotności statystycznej.

4.3. Zmienne i wskaźniki

Wyodrębnienie zmiennych jest ważnym elementem w przyjętej procedurze postępowania badawczego. Rozróżnienie na zmienne niezależne i zmienne zależne ma charakter analityczny⁵, odnosi się wyłącznie do celu badania. To badacz decyduje o tym, jak interpretować zmienne; decyzja ta jest efektem celu, jaki badacz chce osiągnąć.

Ostateczne sprecyzowanie zmiennych, a w dalszej kolejności ich empirycznych wskaźników umożliwiło badanie wstępne przeprowadzone w grupie młodych dorosłych studiujących na uniwersytecie. Zgodnie z zasadą poprawności metodologicznej ułatwiło też sprecyzowanie tego, jakie kryteria są dla danego obiektu istotne, by dobrać zmienne i ustalić ich wartości, ze względu na które badacz zamierza opisywać badaną zbiorowość bądź rzeczywistość⁶. Warunkiem formułowania poprawnych wniosków dotyczących kontekstu psychospołecznego ludzkich zachowań (tj. poprawnych wnioskowań z zastosowaniem wskaźników inferencyjnych zmiennych ukrytych) jest bowiem znajomość odpowiednich elementów i cech kultury badanej zbiorowości bądź grupy, norm

⁵ Ch. Frakfort-Nachmias, D. Nachmias, *Metody badawcze w naukach społecznych*, cyt. wyd., s. 29, 37.

⁶ J. Karpiński, *Wprowadzenie do metodologii nauk społecznych*, Warszawa 2006, Wydawnictwo WSPiZ, s. 199.

lub wzorów reagowania na pewne zjawiska czy sytuacje społeczne. Zachowania takie – zdaniem S. Nowaka⁷ – traktuje się często jako wskaźniki empiryczne różnorodnych cech osób bądź odpowiednich cech składających się na kulturę i strukturę zbiorowości, w jakiej one zachodzą. Ponadto zachowania lub wyrażone opinie mogą być też traktowane jako wskaźniki struktury i kultury zbiorowości/grupy, której członkami są badane osoby. Najczęściej ma to miejsce w kontekście rozumienia terminów, w których możliwość interpretacji uwzględnia pewne wartości, wyobrażenia, system norm bądź ról pojętych zarówno jako motywy działań własnych, jak i kierowane wobec innych dążenia czy intencje⁸. Z metodologicznego punktu widzenia pojęcia używane w badaniach empirycznych powinny mieć zatem konkretny ekwiwalent empiryczny, co w praktyce oznacza, że ważne jest zachowanie zgodności pomiędzy pojęciem definiowanym teoretycznie a definiowanym operacyjnie. Na ogół są to pośrednie ekwiwalenty empiryczne. Ograniczanie zakresu znaczeniowego pojęcia ma – zdaniem metodologów⁹ – charakter dwustopniowy: na drodze selektywnego doboru wskaźników, a także w wyniku ich operacjonalizacji. Owa potrzeba operacjonalizacji odnosi się do pojęć definiowanych zarówno nominalnie, jak i realnie. Odpowiedniki empiryczne wskazują to, co dostępne jest badaniu; jest to możliwe za pośrednictwem wskaźników¹⁰.

Jednym ze znanych podejść, często stosowanych w naukach społecznych i ekonomicznych, jest podejście wykorzystujące do pomiaru jakości życia mierniki określane jako wskaźniki/indeksy społeczne¹¹. Indeksy społeczne (o charakterze ilościowych danych statystycznych) mają charakter wymierny i obiektywny; odzwierciedlają pewne aspekty życia społecznego. W pracy zostały uwzględnione wskaźniki odpowiadające przyjętym zasadom operacjonalizacji zmiennych.

Poczucie jakości życia uważa się za zjawisko psychiczne mierzone stopniem zadowolenia człowieka z różnych dziedzin jego życia. Jakość stanowi cechę subiektywną, która odzwierciedla stan w skali porządkowej, najczęściej według zindywidualizowanych parametrów oceny. W pracy, której celem jest ukazanie poczucia jakości życia młodych dorosłych (w wymiarze indywidu-

⁷ S. Nowak, *Metodologia badań socjologicznych*, Warszawa 1970, PWN, s. 113.

⁸ Tamże, s. 115.

⁹ Tamże, s. 27.

¹⁰ Tamże, s. 13.

¹¹ J. Kordos, *Metodologia i wykorzystanie wskaźników społecznych*, „Wiadomości Statystyczne” 1990, nr 12.

alnym), interesują mnie w szczególności subiektywne wskaźniki społeczne. Ilustrują one odczuwaną jakość życia młodych dorosłych (studentów ostatnich lat studiów uniwersyteckich) mierzoną za pomocą szczegółowych kryteriów, które ją dookreślają.

W celu adekwatnego pomiaru jakości życia młodych dorosłych wskazane jest stosowanie w badaniach możliwie szerokiego spektrum wskaźników społecznych. Pozwala to na ocenę dość dużej gamy aspektów życia, postaw wobec życia, aktywności życiowej, ukazanie procesu rozwoju i adaptacji do zmian społecznych oraz ekonomicznych. Wskaźniki te powinny być przetłumaczone na język obserwowalnych kryteriów (cech, myśli, poglądów, zachowań, form aktywności, oczekiwań, planów), ponieważ jest to jedyny sposób, by stały się podstawą obserwacji, pomiaru i jego oceny, a także by znalazły swoją adekwatność w próbach diagnozy i interpretacji. W tym ujęciu wskaźniki społeczne jakości życia są miernikami statystycznymi, uwzględniającymi dane ilościowe dotyczące występowania poszczególnych zjawisk społecznych w przestrzeni osobistej i społecznej badanej grupy.

Pomimo że w badaniach społecznych stosuje się różne kryteria doboru, a także rodzaje wskaźników subiektywnych¹², w swoim postępowaniu zastosowałam wskaźniki cząstkowe z uwagi na fakt, iż mieszczą kryterium indywidualnej oceny jakości życia badanych w ważnych sferach/obszarach funkcjonowania młodych ludzi w tym okresie rozwoju. W odniesieniu do grupy badanej, jaką stanowią młodzi dorośli w fazie wczesnej dorosłości (młodzież akademicka na etapie przechodzenia z edukacji na rynek pracy), oceny jakości życia dotyczą treści najważniejszych zadań rozwojowych tego okresu realizowanych w opisanych przestrzeniach: relacji społecznych i bliskich związków, doświadczania siebie, zadowolenia z edukacji oraz planowania przyszłości. Interesuje mnie również ocena doświadczanego przez badanych wsparcia społecznego i edukacyjnego. Subiektywna ocena poczucia jakości życia młodych dorosłych w wybranych płaszczyznach aktywności

¹² Wśród wskaźników subiektywnych stosowanych w naukach społecznych wymienia się trzy grupy: wskaźniki globalne i cząstkowe, poznawcze i emocjonalne oraz pozytywne i negatywne. Wskaźniki globalne odzwierciedlają całościowy wymiar zadowolenia z życia – we wszystkich dziedzinach, wskaźniki cząstkowe – zadowolenie z konkretnych dziedzin lub jednej dziedziny albo też określonej grupy potrzeb, zaś wskaźniki poznawcze i emocjonalne, a także wskaźniki pozytywne i negatywne – gdy zmiana wartości wskaźnika oceniana jest jako stan pozytywny bądź negatywny. Por. szerzej: E. Jankowska, *Pojęcie i narzędzia pomiaru jakości życia*, „Toruńskie Studia Międzynarodowe” 2011, nr 1 (4), b DOI: <http://dx.doi.org/10/12775/TIS.2011.003>.

zależy zatem od wielu czynników, między innymi (a nawet w szczególności) od indywidualnego systemu potrzeb (także obiektywnego stanu zdrowia), wartości i oczekiwań. Wyznacza też postawy wobec siebie i świata, dookreśla priorytety w relacjach oraz edukacji, zarysowując tym samym potencjalny model wchodzenia w dorosłość i związane z nim oczekiwania oraz perspektywy życiowe (także zawodowe).

W toku poszukiwań poprawności metodologicznej podjętych badań z problemów szczegółowych, będących uszczegółowieniem problemu głównego, zostały wyodrębnione zmienne niezależne, a następnie zależne wraz z empirycznymi ich wskaźnikami¹³. W przeprowadzonym badaniu, zgodnie z przygotowanym kwestionariuszem ankiety, w metryce zawarłam kategorie opisujące sytuację osobistą i społeczną badanej młodzieży akademickiej. Były to: wiek, płeć, miejsce zamieszkania, status zdrowia, status w związku i/lub osobisty w relacjach, status mieszkaniowy, wykształcenie rodziców, ukończony profil klasy w szkole średniej oraz kryteria wyboru dziedziny studiowanej wiedzy, a w tym kierunku studiów. Uwzględniając zakres badania, jak również rodzaje związków, zmienne – w wyniku podjętej analizy materiału badawczego – podzieliłam na dwie grupy. W pierwszej z nich znalazły się zmienne, które zastosowałam w analizach we wszystkich kategoriach opisu materiału empirycznego. Zmienne te to płeć oraz, wybrane dziedziny i kierunki studiów. Druga grupa zawiera te zmienne, które stanowią odniesienie tylko do wybranych zagadnień. Są to status w związku partnerskim/małżeństwie oraz profil kształcenia w szkole średniej. W toku czynności związanych z procedurą opracowania materiału badawczego zrezygnowałam z kryterium podziału grupy pod względem wieku (ponieważ badani studenci mieścili się w jego pierwszym przedziale: 20–25 lat – 79%) i statusu zdrowia (ponieważ wśród studentów większość stanowią osoby w pełni sprawne – 92% w przekroju całej grupy; tylko kilka osób zadeklarowało brak sprawności, odwołując się do zakładanego przez mnie rozróżnienia). Metryka w narzędziu uwzględniała także kryterium zamieszkiwania przez studentów, jednak zmienna ta nie została uwzględniona w analizach w tym opracowaniu; jest to materiał do wykorzystania w toku dalszych analiz wyników badań w innym opracowaniu. Wszystkie zastosowane w analizach zmienne widoczne są poniżej.

Wiek (przedziały wczesnej dorosłości):

- a. 22–25 lat,
- b. 26–30 lat.

¹³ Wskaźniki te mają często charakter inferencyjny.

Płeć:

- a. kobieta,
- b. mężczyzna.

Status w związku/sytuacja osobista:

- a. związek partnerski,
- b. związek małżeński,
- c. status singla.

Ukończony profil klasy w szkole średniej:

- a. społeczno-prawny,
- b. społeczno-medyczny (przyrodniczy),
- c. humanistyczny,
- d. ogólny,
- e. ścisły.

Rok studiów:

- a. II rok/II st. mgr,
- b. V rok st. jednolite,
- c. VI rok st. jednolite.

Dziedzina studiowanej wiedzy uniwersyteckiej¹⁴:

- a. nauki humanistyczne,
- b. nauki społeczne,
- c. nauki ekonomiczne,
- d. nauki prawne,
- e. nauki matematyczne,
- f. nauki fizyczne,
- g. nauki chemiczne,
- h. nauki biologiczne,
- i. nauki o ziemi,
- j. nauki medyczne,
- k. nauki o zdrowiu,
- l. nauki muzyczne i plastyczne.

¹⁴ Kierunki studiów mogą być klasyfikowane według obszarów wiedzy i dziedzin nauki. Wraz z wejściem w życie nowelizacji ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym struktura dziedzin naukowych leży w gestii Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Zgodnie z rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 8 sierpnia 2011 r. w sprawie obszarów wiedzy, dziedzin nauki i sztuki oraz dyscyplin naukowych i artystycznych wprowadzony został trójstopniowy (a nie jak dotychczas dwustopniowy) podział nauk według obszarów wiedzy, dziedzin i dyscyplin naukowych. Rozporządzenie to dzieli naukę na osiem obszarów wiedzy, dwadzieścia dwie dziedziny nauki i sztuki oraz mniej więcej sto dyscyplin naukowych.

Kierunek studiów:

- a. medycyna,
- b. ekonomia,
- c. prawo,
- d. pedagogika.

Zmienne zależne wyodrębnione zostały na podstawie rodzaju sformułowanych związków określających poczucie jakości życia w obszarach opisywanych zadań rozwojowych realizowanych na tym etapie życia przez studiujących młodych dorosłych. W zakresie tych poszukiwań wyodrębniono kategorie badawcze charakteryzujące treść zadań rozwojowych młodych dorosłych i poczucie jakości życia z nimi związane (co więcej, często wyznaczone oczekiwanym przez badanych poziomem ich realizacji). Zakładając, że poczucie jakości życia mierzone jest w moich badaniach treścią realizowanych zadań rozwojowych wczesnej dorosłości, wyodrębnić można zmienne zależne i towarzyszące im wskaźniki.

Empirycznym wskaźnikiem wypełniania przez młodych dorosłych najważniejszych zadań rozwojowych jest identyfikacja z nimi, a także określenie znaczenia dla badanych osób treści poszczególnych zadań rozwojowych. Zadania te traktuję w pracy jako wskaźniki empiryczne poczucia jakości życia. W tym celu dokonałam wyboru kategorii (i wskaźników), które dookreślają realizację zadań rozwojowych przez badaną grupę młodych dorosłych.

Zmienne zależne i ich wskaźniki

Zmienna zależna	Wskaźniki
poczucie jakości życia w przestrzeni relacji społecznych i bliskich związków	<ul style="list-style-type: none"> – relacje interpersonalne oceniane w kategoriach źródeł poczucia zadowolenia (rodzice/bliscy w rodzinie, najlepszy przyjaciel; partner/mąż/żona) – oczekiwania w związku partnerskim/małżeństwie w aspekcie: zrozumienia/wsparcia, poczucia bezpieczeństwa, szczęścia i spełnienia, wspólnych celów i pomysłu na życie, pozytywnych emocji, spełnienia seksualnego, wspólnego rozwiązywania trudnych spraw; pozytywnej energii do życia, adrenaliny, poczucia sensu istnienia – relacje z autorytetem, nauczycielem, osobistym mentorem/doradcą życiowym, innymi osobami
poczucie jakości życia w przestrzeni doświadczania siebie	<ul style="list-style-type: none"> – samoocena w kategoriach poczucia zadowolenia vs kryzysy: szczęśliwy związek, zdrowie, obecność przyjaciół, pomoc finansowa rodziców, fascynujące życie towarzyskie, finalizacja studiów, wzrost samooceny i poczucia skuteczności w działaniu, wiara w znalezienie dobrej pracy, dorywcza praca, niezależność mieszkaniowa, samodzielne zarabianie pieniędzy, dobra sytuacja finansowa, planowanie podróży, samorealizacja w obszarze politycznym, kulturalnym, organizacyjno-studenckim, świadomość kreowania własnej biografii) – korzystanie z własnych zasobów w kategoriach: zdrowia (doskonałe, dobre, niezadowolające); poczucia sukcesu w zakresie: wiary w siebie/wzrostu samooceny, przekonania o sobie, realizacji planu życiowego (zgodnego z marzeniami), studiowanego kierunku, studiowania na prestiżowej uczelni, gwarancji dobrego zawodu, podejmowania dobrych decyzji, ogólnej zaradności życiowej, konsekwencji w działaniu;

poczucie jakości życia w przestrzeni doświadczania siebie	<ul style="list-style-type: none"> – ocena czasu i miejsca w życiu (zadowolenia z czasu aktualnego – tu i teraz) – poszukiwanie własnej podmiotowości, skuteczności w kategoriach: zadowolenia z czasu aktualnego (tu i teraz), związku, przyjaźni, wzrostu optymizmu życiowego, zaradności życiowej, kreatywności, otwartości na nowe doświadczenia, samooceny w kategoriach własnego sukcesu (pokonanie błędnych przekonań o sobie, świadomość własnej zaradności, poczucie konsekwencji i odpowiedzialności, realizacja własnego planu na życie zgodnie z marzeniami, studia na ważnym kierunku, studia na prestiżowej uczelni, poczucie siły i dobrych decyzji, gwarancja dobrego zawodu, wyjazd za granicę w przypadku braku pracy)
poczucie jakości życia w przestrzeni doświadczania siebie	<ul style="list-style-type: none"> – poszukiwanie własnej podmiotowości i skuteczności w kategoriach: bycia w związku/małżeństwie, przyjaźni, wzrostu optymizmu życiowego, zaradności życiowej, kreatywności, otwartości na nowe doświadczenia, – samoocena w kategoriach własnego sukcesu (pokonanie błędnych przekonań o sobie, świadomość własnej zaradności, poczucie konsekwencji i odpowiedzialności, realizacja własnego planu na życie zgodnie z marzeniami, studia na ważnym kierunku, studia na prestiżowej uczelni, poczucie siły i dobrych decyzji, gwarancja dobrego zawodu, wyjazd za granicę w przypadku braku pracy)
poczucie jakości życia w przestrzeni własnej edukacji	<ul style="list-style-type: none"> – zadowolenie z realizowanych studiów i własnej osoby w roli studenta w kategoriach: wyboru kierunku studiów wg kryterium: zgodnego z uzdolnieniami, projekcją szansy zawodowej na podobieństwo sukcesu Inných, rodzinnej tradycji, problemów rekrutacji na inną uczelnię, bliskości uczelni od miejsca zamieszkania) zadowolenie z ukończenia studiów – ocena studiów w kategoriach osobistych inwestycji na etapie przechodzenia z edukacji na rynek pracy w kategoriach: samooceny uzyskanych kwalifikacji na etapie pomiędzy edukacją a pracą, zadowolenia z bycia absolwentem wg kryterium satysfakcji ze studiów: studia zgodne z zainteresowaniami, rozwijania przyjaźni, wzrostu zaradności i dowartościowania, radzenia sobie ze stresem, pewności zdobycia zawodu, możliwości szybkiego podjęcia pracy, poczucia dorosłości, chęci samodzielności finansowej, oczekiwania na dyplom; – ocena studiów jako etapu: eksperymentowania z dorosłością, samo-realizacji osobistej, inwestowania w siebie, przedłużenia beztrudnej młodości, doskonalenia samodzielności i zaradności życiowej, przygotowania do uzyskania dobrego wykształcenia, dbałości o pozycję społeczno-zawodową w przyszłości, przygotowania do realizacji marzeń zawodowych, przygotowania do lepszego życia/lepszych pieniędzy/samodzielności – potrzeba moratorium rozwojowego, szansa moratorium edukacyjnego (chęć i powody przedłużenia studiów, opóźniania momentu podjęcia pracy)
poczucie jakości życia w przestrzeni planowania przyszłości (także prozawodowej)	<ul style="list-style-type: none"> – plany i oczekiwania zawodowe/prozawodowe w kategoriach: oczekiwań po ukończeniu studiów (pracy w zawodzie zgodnej z wykształceniem, podjęcia studiów podnoszących kwalifikacje, wyjazdu w celu doświadczania siebie i świata, pracy niezwiązanej z wykształceniem), oczekiwanej pewności pracy, oceny swojej sytuacji na rynku pracy u progu wejścia na rynek pracy (otrzymania pracy zgodnej z wykształceniem, oczekiwania tylko dobrze płatnej pracy, pracy za granicą, poszukiwania pracy przez sieć znajomych, poszukiwania pracy poprzez CV) – niedawne i aktualne doświadczenia związane z pracą w kategoriach: jej wykonywania w niedalekiej przeszłości, jej aktualnego posiadania i charakteru (tymczasowa, stała), zadowolenia w wymiarach: finansowym, społecznym, interaktywnym/spełnienia, instrumentalnym)

poczucie jakości życia w przestrzeni planowania przyszłości (także zawodowej)	– konstruowanie projektu życiowego w kategoriach oceny wartości wyznaczających plan życiowy: wykształcenia, pracy zgodnej z wykształceniem, autonomii finansowej, samodzielnego mieszkania, miłości, szybkiej niezależności finansowej po ukończeniu studiów, stopniowego osiągnięcia niezależności finansowej; – konstruowanie własnej biografii, a także wyznaczników jakości życia
poczucie jakości życia w przestrzeni doświadczanego wsparcia społecznego i edukacyjnego	– sytuacje wymagające wsparcia – źródła i formy wsparcia społecznego i edukacyjnego (źródła wsparcia społecznego: przyjaciele, partner, rodzice/rodzeństwo, stowarzyszenia, akademickie biura karier) – źródła dofinansowania studentów (stypendium socjalne, stypendium naukowe, nagroda rektora, inne świadczenia/fundusze)

4.4. Metody i narzędzia badań

Procedura badań uwzględnia zarówno konieczność odpowiedniego doboru koncepcji teoretycznych, jak i strategii instrumentalnych. Z uwagi na fakt, że o rzetelności badania decydują między innymi przyjęte metody pomiaru i zbierania danych, a także – mając na uwadze najbardziej adekwatną rejestrację wyników badań dotyczących diagnozy poczucia jakości życia młodych dorosłych kończących studia wyższe uniwersyteckie (będących na etapie podwójnej tranzykcji społeczno-kulturowej) – skorzystałam z często stosowanej, a nawet priorytetowej w naukach społecznych metody sondażu diagnostycznego. Dostarcza ona bogaty materiał badawczy, stwarzając także duże możliwości interpretacyjne uzyskanych danych¹⁵. Zastosowanie w pracy autorskiego kwestionariusza ankiety umożliwiło całościowe ujęcie wszystkich przyjętych w pracy zmiennych¹⁶. Jak wskazują R. Mayntz, K. Holm i P. Hubner¹⁷ rzetelność narzędzia zależy od jego dokładności i właściwego doboru wskaźników, a także – jego obiektywności, co oznacza, że nie ma związku z osobą badacza, a także innymi okolicznościami ani sytuacji badawczej.

Wymienione przestrzenie zadań rozwojowych stanowią w tej części pracy ważne kryterium porządkujące ocenę poczucia jakości życia mło-

¹⁵ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001, Wydawnictwo Akademickie „Żak”; M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 1999, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

¹⁶ C. Frankfort-Nachmias, D. Nachmias, *Metody badawcze w naukach społecznych*, cyt. wyd.; G. A. Ferguson, Y. Takane, *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*, tłum. M. Zagrodzki, Warszawa 2004, Wydawnictwo Naukowe PWN.

¹⁷ Nie mogą to być tzw. wskaźniki fałszywe. Por. szerzej m.in.: R. Mayntz, K. Holm, P. Hubner, *Wprowadzenie do metod socjologii empirycznej*, Warszawa 1985, PWN.

dych dorosłych, natomiast postrzeganie doświadczanych źródeł i obszarów wsparcia umożliwia dopełnienie obrazu poczucia jakości życia, budowanego z uwzględnieniem obecności kapitału społecznego środowiska, które jest czynnikiem współkształtującym (dopełniającym) poczucie jakości studenckiej codzienności na etapie finalizacji studiów uniwersyteckich. Zastosowany kwestionariusz miał charakter autorski; zawierał 50 pytań sformułowanych na podstawie analizy literatury dotyczącej jakości życia, a także znajomości treści zadań rozwojowych współczesnych młodych dorosłych, w realizacji których uczestniczą, i które zawierają ich priorytety, wartości, stosunek do autorytetu, formę aktywności, sposobu myślenia o sobie i planowania własnej przyszłości. Opracowując pytania ankietowe, założyłam, że aktualność ważnych dla studentów kontekstów życia w przestrzeniach, w których w różny sposób doświadczają oni siebie w nieustannie zmieniającej się rzeczywistości społeczno-kulturowej i ekonomicznej, odzwierciedla się w samoocenie jakości ich egzystencji, umożliwiając też projektowanie swojego życia w niedalekiej przyszłości. Dlatego też treść poszczególnych zadań rozwojowych traktuję jako inspirację ukierunkowaną na diagnozę poczucia jakości życia badanej grupy. W postawach satysfakcji bądź braku zadowolenia z wypełniania zadań okresu wczesnej dorosłości poszukiwać można – jak sądzę – odpowiedzi na pytanie, jak badani oceniają własne życie w finałowym momencie studiów, mierzonym ważnymi odczuciami w procesie przechodzenia z młodości do dorosłości oraz z edukacji na rynek pracy.

W pracy przyjęłam, że zarówno uzgodnienia koncepcyjne na poziomie teorii i planowania badań, jak i podjęte działania związane z ich wykonaniem i opracowaniem pozwolą na próbę diagnozy poczucia jakości życia młodych dorosłych finalizujących studia uniwersyteckie oraz umożliwią pokazanie subiektywnego wymiaru jakości życia studentów na tle uwarunkowań kształtujących ich sposób myślenia w związku z przygotowywaniem się do pełnienia ról w ważnych, odpowiadających zdobywanemu przez nich wykształceniu obszarach życia społecznego.

Zgodnie z zasadą poprawności założeń formułowania pytań w kwestionariuszu ankiety zastosowane zostały pytania dopuszczające wiele możliwych odpowiedzi. Zastosowałam pytania zamknięte, otwarte oraz alternatywne; ponadto w pytaniach zastosowałam format skali szacunkowej, wykorzystywany w sondażach społecznych. W badaniach używa się go w celu wyrażenia poglądów, odwołując się jednocześnie do uporządkowanego zbioru kategorii odpowiedzi. Kategorie te, zwane kwantyfikatorami, odzwierciedlają stopień

intensywności oceny różnych spraw przez badanych studentów. Kwantyfikatory zostały uporządkowane ze względu na stopień aprobaty, a skale szacunkowe są skalami porządkowymi, informującymi o tym, która kategoria jest wyższa lub niższa od innej¹⁸. Uwzględnienie takich warunków pozwala na opis poczucia jakości życia młodych dorosłych w ważnych obszarach zadań rozwojowych (także opis celów indywidualnych jednostki) z uwzględnieniem ich społecznych uwarunkowań. Zastosowanie pytań opisujących i wyjaśniających pozwoliło na uzyskanie bardziej wnikliwych informacji dotyczących poszczególnych spraw ilustrujących ocenę własnego życia przez badanych, jak również zainspirowało do postawienia dalszych pytań o związki między wybranymi zmiennymi (grupami zmiennych). W podejściu badawczym za celowe uznałam skorzystanie z badań ilościowych z jednoczesnym uwzględnieniem elementów badań jakościowych – analizy treści – w ważnych kategoriach opisu empirycznego. W celu zminimalizowania subiektywnego oddziaływania wybranych metod statystycznych na badane kwestie empiryczne skorzystałam ze stosowanej w naukach społecznych metody triangulacji, która uwidocznia się w możliwościach wykorzystywania i łączenia różnych koncepcji teoretycznych, zestawieniu metod ilościowych i jakościowych oraz opisu odnoszącego się do analizy treści. W praktyce oznacza to, że wykorzystuję więcej niż jeden sposób zbierania danych do zweryfikowania moich założeń badawczych¹⁹. Badania jakościowe w naukach społecznych – zdaniem I. Kaweckiego – choć posługują się danymi ilościowymi, na przykład demograficznymi – polegają na stosowaniu „niematematycznych procedur analitycznych, które prowadzą do rezultatów wywiedzionych z danych uzyskanych różnymi sposobami”²⁰. W profesjonalnym projekcie badawczym niezbędne jest świadome zastosowanie i przekonujące uzasadnienie wybranego osadzenia paradygmatycznego, służącego orientacji w kwestii przyjętych przez badacza aksjomatów. Ponadto wyzwaniem nauk społecznych (także pedagogiki) jest uchwycenie różnych zjawisk z uwzględnieniem różnorodności i kontekstu jako ich pod-

¹⁸ Ch. Frankfort-Nachmias, D. Nachmias, *Metody badawcze w naukach społecznych*, cyt. wyd., s. 275.

¹⁹ Por. H. H. Kruger, N. Pfaff, *Metody badań pedagogicznych*, tłum. D. Sztobryn. W: B. Śliwowski (red.), *Pedagogika*, t. 2, *Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, Gdańsk 2006, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 41–48; A. Giddens, *Socjologia*, Warszawa 2006, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 674; C. Frankfort-Nachmias, D. Nachmias, *Metody badawcze w naukach społecznych*, cyt. wyd., s. 221–23.

²⁰ D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne – filozofia, metodyka, ewaluacja*, Lublin 2010, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

stawowych wyznaczników²¹. Synergię poznawania i zmian będących komponentami podejścia naukowo-badawczego w naukach społecznych – zdaniem D. Kubinowskiego²² – uwzględniać powinna także pedagogika. To właśnie od idiomatycznych relacji badacza i badanego zależy uchwycenie ważnych spraw i ich interpretacja. Badacz wnosi bowiem do badania „swoją idiomatyczność – przedzałożenia, prze(d)sady, posiadaną wiedzę, umiejętności, cechy osobowe, własną kulturę (...)”²³. Poza tym, przyjęta strategia badawcza uwzględniająca takie podejście pozwala uniknąć ograniczeń wynikających z przyjęcia tylko jednej metodologii i pokonać „brak dokładności wynikający z zastosowania tylko jednej metody i przeprowadzenia badania przez jednego badacza”²⁴. W tej perspektywie badania jakościowe łączone są synergicznie z badaniami istotnościowymi. Zastosowana w pracy triangulacja przybiera ten sam cel co synergia, choć stanowi odmianę w postaci kompilacji różnych komponentów projektu badawczego, by pozyskać i poznać więcej informacji. Dlatego też w „nowych badaniach jakościowych” stosuje się triangulację danych, badaczy, teorii, metod, perspektyw poznawczych i strategii badawczych²⁵. W przypadku badań dotyczących poczucia jakości życia młodych dorosłych zastosowano tak rozumianą triangulację, obecną w obszarze teorii, metodologii i w próbach opracowania materiału badawczego. Badania ilościowo-jakościowe mogą być bowiem realizowane w różnych wariantach, w tym z wyraźną dominantą badań ilościowych i traktowaniem elementów badań jakościowych w funkcji humanizującego dodatku. Elementem zastosowanych badań jakościowych były wywiady przeprowadzone ze studentami reprezentującymi różne kierunki kształcenia, ilustrujące ich sytuację osobistą i społeczno-edukacyjną na tym etapie życia i wizję dotyczącą ważnych aspektów ich funkcjonowania w przyszłości. Uzupełnienie technik badawczych w postaci wywiadów z młodymi dorosłymi kończącymi studia wyższe (biorącymi także udział w badaniach an-

²¹ A. Giddens, *Europa w epoce globalnej*, Warszawa 2009, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 10.

²² D. Kubinowski, *Idiomatyczność – Synergia – Emergencja. Rozwój badań jakościowych w pedagogice polskiej na przełomie XX i XXI wieku*, Lublin 2013, Wydawnictwo Naukowe KUL, s. 45.

²³ Tamże, s. 88.

²⁴ N. K. Denzin, *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*, Englewood Cliffs 1970, N.J.: Prentice-Hall, s. 236.

²⁵ D. Kubinowski, *Idiomatyczność – Synergia – Emergencja. Rozwój badań jakościowych w pedagogice polskiej na przełomie XX i XXI wieku*, cyt. wyd., s. 104.

kietowych) służyło pogłębieniu wiedzy w zakresie pomysłów badanych osób na realizację ważnych dla nich zadań rozwojowych i relacji między oczekiwaniami wobec ich najbliższej przyszłości (jako elementu projektu życiowego) a zadowoleniem z bieżącego życia. Wskazanie możliwości odniesienia się do wybranych kwestii ilustrujących wizję swojego życia dziś i w przyszłości wydaje się pełniejsze dzięki wypowiedziom studentów na pytania o to, jakie wartości wyznaczają ich plan na życie, jak oceniają oni jakość swojego życia, a także co chcą robić w przyszłości, by czuć się zadowolonymi z siebie i swojego życia.

W realizowanym badaniu zachowany został warunek ciągłości czasowej prowadzonego badania, jak również sprecyzowania formalnych zasad posługiwania się narzędziem, za pomocą którego dokonywany ma być pomiar, oraz standardy metryczne. Zdarza się bowiem, że niekontrolowana zmiana warunków, w których dokonywany jest pomiar, stawia bowiem pod znakiem zapytania porównywalność i rzetelność uzyskiwania danych. Warto zwrócić uwagę na fakt, że w pomiarach prowadzonych za pośrednictwem badania ankietowego zdarza się, że powstają niedobory wynikające z niedostatecznego dostępu do osób, których obecność została zaplanowana i uwzględniona w badaniu. Niedobory te powstają najczęściej z powodu ich absencji albo odmowy wzięcia udziału w badaniu. W badaniach sondażowych istnieje ryzyko nieudzielenia odpowiedzi przez respondentów. Brak odpowiedzi bywa spowodowany różnymi sytuacjami: odmową, nieobecnością czy przeoczeniem kategorii odpowiedzi. Sytuacja braku odpowiedzi może się przyczynić do popełnienia istotnego błędu podczas analizy materiału empirycznego.

W przypadku grupy młodych dorosłych – studentów realizujących ostatnie lata studiów wyższych na wskazanych uniwersytetach – zaistniały obie sytuacje. Moim celem było dotarcie do maksymalnej liczby studentów uczestniczących w zajęciach obligatoryjnych. W praktyce okazało się, że w zajęciach, które miały taki charakter, uczestniczyło znacznie mniej osób niż spodziewana ogólna liczba studentów realizujących ostatni rok studiów, a wśród nich zdarzało się, że jedynie część zechciała wziąć udział w badaniu, zwracając kwestionariusze niepełne bądź błędnie wypełnione. Zgodnie z przyjętą w naukach społecznych jedną z zasad postępowania w takich przypadkach można potraktować grupy brakujących osób jako grupy o takim samym rozkładzie cech jak grupa osób uczestniczących w badaniu²⁶. Skutkuje to tym, że nie uwzględnia

²⁶ R. Mayntz, K. Holm, P. Hubner, *Wprowadzenie do metod socjologii empirycznej*, Warszawa 1969, PWN, s. 99; P. B. Sztabiński, *Ankieterzy i ich respondenci. Od kogo zależą wyniki badań ankietowych*, Warszawa 1997, Wydawnictwo IFiS PAN.

się niedoborów i ich możliwego wpływu na uzyskane wyniki. Takim założeniem kierowałam się na etapie kodowania uzyskanego materiału z przeprowadzonego badania empirycznego, przyjmując, że osoby te stanowiły pewną „reprezentację” młodych dorosłych, co w przypadku niektórych grup uznać można za spełniające wymogi reprezentatywności typologicznej²⁷ dla studentów finalizujących studia wyższe uniwersyteckie. W przypadku wybranych grup studentów spełnione były wymogi reprezentatywności dla poszczególnych kierunków studiów.

Warto z tym miejscu zauważyć, że badania w naukach społecznych nie są prowadzone w izolacji od ważnych spraw społecznych i procesów, które zachodzą w rzeczywistości społeczno-kulturowej, ekonomicznej, jak również politycznej. Z tego powodu badacz znajduje się w permanentnej relacji z wymagającym środowiskiem, które nie pozostaje bez wpływu na spostrzeżenia, decyzje i opinie badawcze, zarówno w sferze formalnej, jak i pozaformalnej. W tym względzie jednym z istotnych sposobów radzenia sobie z wielością zjawisk i przypisywanego im znaczenia jest przestrzeganie zasad etycznych w badaniach w stosunku do badanych podmiotów. Respektowanie wolnego wyboru co do uczestnictwa w badaniach traktować można jako zabezpieczenie przed korzystaniem z ryzykownych procedur badawczych²⁸. Natomiast z perspektywy badacza wyrażenie zgody na podstawie posiadanych informacji – jak twierdzą metodolodzy – przenosi część odpowiedzialności za negatywne skutki badań (tj. wybiórczość lub niedobór informacji, nieadekwatność otrzymanych informacji bądź niedbałość w wypełnieniu kwestionariusza) na osoby w nich uczestniczące. Wyrażenie zgody na udział w badaniach zmniejsza także prawną odpowiedzialność badacza, wskazującą na dobrowolny udział osób badanych i ewentualne ich uchybienia w realizowaniu tego przedsięwzięcia.

²⁷ Reprezentatywność typologiczna próby – w odróżnieniu od pełnej reprezentatywności statystycznej – występuje, gdy w badanej próbie możemy wyodrębnić wszystkie wartości zmiennych, jakie występują w populacji, pomimo różnych częstości ich występowania. Uogólnianie na całą populację miewa inny przebieg; upoważnia do tego uwzględniony dla całej populacji charakter cech badanej próby, w tym przypadku grupy studentów kształcących się na uniwersytecie, będących w tym samym wieku realizujących zadania wczesnej dorosłości. Szerzej o reprezentatywności typologicznej m.in.: W. Wrzesień, *Europejscy poszukiwacze. Impresje na temat współczesnego pokolenia młodzi*, Warszawa 2009, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 11.

²⁸ E. Diener, R. Crandall, *Ethics in Social and Behavioral Research*, Chicago 1978, University of Chicago Press, s. 36.

W trosce o wzrost rzetelności badań (pod kątem uzyskania wyników), a także uszanowanie przestrzeni osobistej studenta wykonane zostały badania pilotażowe. Procedura ta umożliwiła korektę autorskiego narzędzia, jak również zebranie informacji od studentów o braku poczucia przekraczania osobistych i etycznych granic w treści zadawanych pytań. Jak zaznaczyli respondenci, zawarte w kwestionariuszu pytania nie naruszały ich prywatności, praw czy przestrzeni osobistej; zachowane były anonimowość i poufność, dobrowolność oraz zrozumiałość kwestii zawartych w kwestionariuszu²⁹. Nie wskazali pytań kłopotliwych czy zbyt osobistych, zachowane zostały zasady uwzględnione w kodeksie postępowania etycznego w naukach społecznych³⁰. W myśl prawa respondentów do udziału w badaniach i wyrażania zgody na samookreślenie warto podkreślić, że część badanych studentów z tego prawa skorzystało, co odzwierciedliło się w zwrotach pustych ankiet, a częściowo także w całkowitym braku zwrotu kwestionariusza pomimo wcześniejszych deklaracji udziału. Na ogół badani, którzy zwracali tylko częściowo wypełnione narzędzia badawcze, nie zgłaszali niedogodności wynikających z pytań, skorzystali oni jednak z prawa ostatecznej rezygnacji z udziału w badaniach, co znacznie obniżyło frekwencję i przyczyniło się do słabszej niż oczekiwana optyki badanych zjawisk. Ponadto w przypadku weryfikacji błędnie wypełnionych ankiet zostały one odrzucone (nie były one brane pod uwagę). Warto również wspomnieć, że studenci wypełniali ankietę w różnych sytuacjach: w kontakcie bezpośrednim z osobą przeprowadzającą badanie, jak również korzystając z pomocy osób prowadzących zajęcia dydaktyczne (ćwiczenia, seminaria) bądź – w przypadku studentów realizujących indywidualny tok studiów – za pośrednictwem dziekanatu. Nie jest wykluczone, że czynnik warunków przeprowadzania badań (wypełniania narzędzia ankiety) może różnicować otrzymane wyniki. Jednak jak można wskazać na podstawie wstępnych ocen uzyskiwanych na etapie kodowania wyników, bardziej prawdopodobne jest, że stosunek ankietowanych do kwestii ujętych w narzędziu wiązał się bardziej z rodzajem indywidualnego podejścia i poziomem zaangażowania w badanie aniżeli z warunkami zewnętrznymi przeprowa-

²⁹ W. Brzeziński, W. Poznaniak (red.), *Etyczne problemy działalności badawczej i praktycznej psychologów*, Poznań 1994, Wydawnictwo Humaniora; Komitet Etyki w Nauce przy Prezydium PAN, *Dobre obyczaje w nauce. Zbiór zasad*, wyd. 2, Warszawa 1996, Państwowa Akademia Nauk.

³⁰ Komitet Etyki w Nauce przy Prezydium PAN, *Dobre obyczaje w nauce. Zbiór zasad*, cyt. wyd.

dzenia badania. Ważną kwestią – w mojej ocenie – jest to, że badane grupy studentów znacznie różniły się od siebie pod względem podejścia do udziału w badaniach. Jedne grupy były bardzo zainteresowane i zaangażowane, co przekładało się na widoczną potrzebę wniesienia do badań własnego ładunku emocjonalnego, inne grupy – pomimo zgody na udział w badaniu – były słabo zaangażowane, oddawały nierzetelnie wypełnione narzędzie ankiety bądź nie oddawały ich wcale. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że do analizy zostały wykorzystane jedynie ankiety wypełnione w całości.

4.5. Dobór próby oraz charakterystyka terenu badań i badanej grupy

Dobór respondentów – zgodnie ze wspomnianą już poprawnością metodologiczną – wyznaczony został naturą badań i charakterystycznymi cechami populacji. W dbałości o zwiększenie odsetka odpowiedzi ważne jest zdefiniowanie populacji. Na ogół, by zwiększyć odsetek odpowiedzi, warto wybrać grupę homogeniczną ze względu na podobieństwo cech obecnych w niej osób. Zdaniem niektórych metodologów uzyskany odsetek osób w grupach wyselekcjonowanych jest zazwyczaj wyższy niż dla populacji generalnej między innymi ze względu na fakt, że członkowie tych grup chętniej identyfikują się z celami badań i chętniej udzielają odpowiedzi³¹. Można wskazać także inne cechy związane z różnicami w odsetkach odpowiedzi; są nimi – zdaniem Ch. Frankfort-Nachmias i D. Nachmias³² – zainteresowanie tematyką bądź emocjonalne zaangażowanie w jej zakres, jak również poziom wykształcenia. Z tego też względu przyjęto, że wybrana grupa badanych jest grupą optymalną z punktu widzenia zaangażowania respondentów w kwestie, które dotyczą jej w sposób bezpośredni.

Wskazanie kryteriów decydujących o doborze grupy jest ważnym etapem podejmowanych badań. W badaniach tzw. skończonych populacji, które stosuje się w naukach społecznych obok rzadko spotykanych tzw. badań wyczerpujących, na ogół stosuje się badania reprezentacyjne³³. Pozwalają one na ograniczenie liczebne obiektów populacji z zachowaniem kryteriów wiarygodności, by próba reprezentowała populację. Zdaniem Ch. Frankfort-

³¹ Ch. Frankfort-Nachmias, D. Nachmias, *Metody badawcze w naukach społecznych*, cyt. wyd., s. 247.

³² Tamże, s. 248.

³³ K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, Warszawa 2000, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, s. 99.

-Nachmias i D. Nachmias³⁴ ważne jest, by pomiędzy podstawą doboru próby a rzeczywistą populacją istniał wysoki stopień odpowiedniości. Określenie liczności próby ma swoje znaczenie dla statystycznej wiarygodności badań, w bowiem doborze próby ważna jest merytoryczna jakość doboru osób uwzględnionych w badaniu. Z tego powodu podstawowym wymogiem stawianym badaniom pedagogicznym jest reprezentatywność grupy badanej³⁵, oznaczająca, że na podstawie próbki o populacji skończonej można wypowiadać się tylko wówczas, gdy jest reprezentatywna, tzn. jest miniaturą całej zbiorowości, wyodrębnioną ze zbioru jednostek posiadających jedną lub kilka cech wspólnych³⁶. O reprezentatywności – zdaniem J. Brzezińskiego³⁷ – mówimy, gdy istnieje możliwość uogólnienia wyniku z próbki na populację, a „reprezentatywność jest kwestią stopnia”³⁸. Poza tym, koniecznym warunkiem prawomocności takiego uogólnienia jest podobieństwo zakresu wartości zmiennych (niezależnych i zależnych) w próbce i populacji³⁹. Ważnym kryterium opisującym jest także atrybutywność lub stopniowalność znaczeń przypisanych próbce, co – w dalszej części pracy – będzie elementem opisu/charakterystyki badanej grupy. Określenie wielkości próby zależy też bezpośrednio od wartości standardowego błędu pomiaru i od szerokości przedziału ufności określonego przez badacza. Błąd standardowy, określany też jako błąd próby, odgrywa ważną rolę w określaniu jej wielkości. Jest to jedna z miar statystycznych wskazująca, na ile dokładnie wyniki otrzymane na podstawie badania próby odzwierciedlają rzeczywiste wartości parametrów w populacji.

³⁴ Ch. Frankfort-Nachmias, D. Nachmias, *Metody badawcze w naukach społecznych*, cyt. wyd., s. 196.

³⁵ T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 1995, Wydawnictwo „Żak”, s. 228–232.

³⁶ W. Dutkiewicz, *Podstawy metodologii badań*, Kielce 2001, Wydawnictwo „Stachurski”.

³⁷ J. Brzeziński, *Metodologia badań psychologicznych*, wyd. 4, Warszawa 2003, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 68.

³⁸ S. Nowak, *Metodologia badań społecznych*, Warszawa 2007, Wydawnictwo Naukowe PWN.

³⁹ Ważne jest, by w próbce reprezentatywnej występowały wszystkie wartości interesujących badacza zmiennych; rozkłady zmiennych interesujących badacza w próbce odpowiadają rozkładom tych zmiennych w zbiorowości, którą ona reprezentuje; występujące z niej związki między zmiennymi odpowiadają analogicznym związkom w zbiorowości generalnej. Por. m.in. K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, Warszawa 2000, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, s. 101.

Zapewnienie reprezentacji (próby reprezentatywnej), jako merytorycznie uzasadnione kryterium w badaniu, pozwala wysuwać roszczenie do prawomocności wniosków odnoszących się do badanej zbiorowości. Szczególne znaczenie ma to w przypadku obszernych tematycznie badań, prowadzonych w sposób długotrwały zwłaszcza tam, gdzie występuje wiele elementów dających się opisywać w wielu kategoriach. Zdarza się jednak, że nie we wszystkich przypadkach reprezentatywność grupy jest warunkiem koniecznym. Wymóg reprezentatywności nie dotyczy badania tych kwestii społecznych, w których ważne dla badacza jest uchwycenie związków przyczynowych w warunkach ustalonych⁴⁰.

Obok reprezentatywności uzyskiwanej na ogół za pomocą losowego doboru obiektów z populacji w naukach społecznych dopuszcza się także badania na próbkce nielosowej⁴¹. Dobór nielosowy (celowy) próby uwzględniać może: metodę doboru jednostek typowych, metodę doboru kwotowego, metodę kuli śniegowej lub próbkowanie teoretyczne⁴². Dobór celowy uwzględniać powinien włączenie do próbki obiektów, które spełniają pewien warunek. Próbka celowa nie zachowuje proporcji względem płci charakterystycznych dla danej populacji. Zdaniem M. Łobockiego „próbka powinna liczyć co najmniej 30 osób. Złożona z mniej niż 30 osób, zalicza się do »małej próby«. Próba zaś obejmująca więcej niż 30 osób, a nie przekraczająca 100 osób stanowi »dużą« próbę... Warto jednak pamiętać, że jeżeli dobrana próba przewiduje osoby podzielone ze względu na różny przedział wiek, rodzaj wykształcenia czy zawodu, stan posiadania itp., to w obrębie każdej grupy zaleca się uwzględnić nie mniej niż 10 osób przy zachowaniu zachodzących procentowych rozkładów zmiennych charakterystycznych dla danej populacji”⁴³. Wówczas uznać można, że wnioski są prawomocne tylko dla wybranych grup osób, w tym przypadku studentów badanego obszaru, dziedziny

⁴⁰ R. Mayntz, K. Holm, P. Hubner, *Wprowadzenie do metod socjologii empirycznej*, Warszawa 1985, PWN, s. 89.

⁴¹ Tamże, s. 261; por. też Ch. Frankfort-Nachmias, D. Nachmias, *Metody badawcze w naukach społecznych*, cyt. wyd., s. 198.

⁴² Szerzej na ten temat: B. Walasek-Jarosz, *Tok realizacji badań oraz opracowanie wyników*. W: S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, Gdańsk 2010, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 177–199; por. też W. Goriszowski, *Podstawy metodologiczne badań pedagogicznych*, Warszawa 2006, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.

⁴³ M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 2003, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

czy kierunku bądź – co jest także ważnym kryterium w podjętych badaniach – zbliżonych grup wiekowych. W podjętych przeze mnie badaniach kategorii te znajdują zastosowanie, ponieważ otrzymane wyniki badań stanowią ilustrację poczucia jakości życia młodych dorosłych realizujących studia wyższe na uniwersytecie w określonych warunkach społeczno-kulturowych i edukacyjnych. Uzyskane wyniki badań stanowią zatem jedynie pewną przykładową reprezentację, są ilustracją grupy studiujących młodych dorosłych. Odzwierciedlają poczucie jakości życia młodych dorosłych studiujących w uwzględnionych w badaniach uczelniach wyższych w Polsce w kontekście samooceny studentów w realizacji ważnych zadań rozwojowych wczesnej dorosłości. Uzyskane wyniki badań wraz z ich interpretacją stanowią zatem pewien „wycinek” umożliwiający przekrojowy wgląd w kwestie postrzeganej jakości swojego życia przez studentów studiujących w Polsce, na Śląsku. Dobór grupy do badań poczucia jakości życia studiujących młodych dorosłych miał charakter celowy, ponieważ moim zamierzeniem było dotarcie do grupy młodych dorosłych kończących studia na uniwersytecie⁴⁴. Uniwersytety, które ujęłam w swoich badaniach, zajmują względem siebie uprawnioną równą pozycję, a w rankingu państwowych uczelni wyższych dobre (uśrednione) miejsce. W skali Śląska uczelnie te zajmują zbliżony status, a względem innych uczelni państwowych w skali ogólnokrajowej znajdują się na środkowych pozycjach.

Podmiotem w badaniach byli studenci realizujący ostatni rok studiów dziennych jednolitych (5- i 6-letnich studiów) bądź uzupełniających magisterskich II stopnia. Próba badawcza została określona zgodnie z procedurą doboru celowego. Celowo określone zostały warstwy próby, na które składają się studenci celowo dobranych dziedzin wiedzy, a następnie wskazano kierunki studiów realizowane przez młodych dorosłych na poszczególnych etapach zamykających kształcenie uniwersyteckie. W badaniach uwzględniono studentów reprezentujących dziedziny nauk realizowane na wszystkich wydziałach wybranych uniwersytetów na Śląsku: Uniwersytetu Śląskiego, Uniwersytetu Ekonomicznego oraz Śląskiego Uniwersytetu Medycznego. W przypadku Uniwersytetu Śląskiego były to: Wydział Prawa i Nauk o Administracji, Wydział Nauk Społecznych, Wydział Pedagogiki i Psychologii,

⁴⁴ W tym przypadku, kierując się pytaniem badawczym, dopuszcza się zastosowanie doboru celowego z uwagi na umieszczenie w próbce badanych, którzy spełniają określone kryterium. Por. szerzej: K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa 2008, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, s. 124.

Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji, Wydział Matematyki, Fizyki i Chemii, Wydział Biologii i Nauk o Środowisku, Wydział Nauk o Ziemi, Wydział Filologiczny⁴⁵, Wydział Informatyki i Nauk o Materiałach oraz Wydział Artystyczny. Na Uniwersytecie Ekonomicznym badania zrealizowane zostały wśród studentów: Wydziału Ekonomii, Wydziału Finansów i Ubezpieczeń, Wydziału Informatyki i Komunikacji oraz Wydziału Zarządzania. Na Śląskim Uniwersytecie Medycznym badania prowadzono wśród studentów Wydziału Lekarskiego i Wydziału Nauk o Zdrowiu. Moim zamierzeniem było uwzględnienie w badaniach jak najliczniejszej grupy badanych, a więc wszystkich młodych dorosłych studiujących na uniwersytecie, którzy w trakcie badań uczestniczyli w zajęciach. W tym celu przygotowana została odpowiednia liczba kwestionariuszy. Badani rekrutowali się z grup studiujących daną dziedzinę nauki i kierunek. Badania przeprowadzono w roku akademickim 2015/2016; łącznie uwzględniono w nich próbę liczącą 1400 osób. Po dokonaniu wglądu w zebrany materiał empiryczny i dokonaniu porównań (i obliczeń związanych z doбором grupy) przyjąłem, że wielkość próby spełnia wymagania metodologiczne co oznacz, że grupy są reprezentatywne dla studiowanych kierunków, a zgromadzone dane empiryczne pozwalają na weryfikację przyjętych w pracy założeń i stanowią podstawę do poszukiwania odpowiedzi na pytania badawcze. Materiał empiryczny uznałem za wystarczający, by na jego podstawie poszukiwać odpowiedzi na pytanie o to, jakie jest poczucie jakości życia młodych dorosłych w obszarach ważnych zadań rozwojowych tego okresu. Ponadto (po zastosowaniu procedur statystycznych opiniujących poziom ufności przyjęty dla poszczególnych pytań w ankiecie) przyjąłem, że zebrany materiał empiryczny może stanowić podstawę do formułowania wniosków. W doborze grupy do badań celowo skoncentrowałem się na grupach studentów kończących studia na największych uniwersytetach na Śląsku, uznając, że jest to grupa w miarę jednorodna pod względem realizowanych celów indywidualnych, społecznych i edukacyjnych, a także charakteru realizowania zadań rozwojowych, typowych dla osób studiujących na etapie wczesnej dorosłości. Poza tym, członków tej badanej grupy łączy poziom uprzywilejowania o wyróżniającym się statusie społeczno-zawodowym. Uniwersytet reprezentuje swoją prestiżową pozycję, dając studentom (przyszłym absolwentom) szanse na zdobycie określonego standardu wykształcenia, a tym samym uzyskanie biletu na rynek pracy i możliwość korzystnego standardu ekonomicznego

⁴⁵ Studenci Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Śląskiego realizują studia wyższe w Katowicach i na zamiejscowym wydziale w Sosnowcu (neofilologia).

w przyszłości. Jak wskazuje Z. Melosik, uniwersytet przyjmuje bowiem autonomiczną rolę arbitra pozycji społecznej, stając się miejscem kształtowania i dojrzwiania świadomości społecznej, ułatwiającej zdobycie wykształcenia, które traktować można jako ważny element kapitału społecznego. Wybór studentów uczelni wyższych na Śląsku był podyktowany także uprzywilejowaną ich pozycją w stosunku do innych grup młodych dorosłych z uwagi na korzystne warunki rozwoju subregionalnego, odzwierciedlające się w perspektywach otrzymania pracy w tym regionie. Warto w tym miejscu dodać, że po opracowaniu materiału empirycznego zdecydowano, że w interpretacji wyników nie będą uwzględniane dane z narzędzia ankiety przeprowadzonej wśród studentów nauk muzycznych i plastycznych z uwagi na zbyt małą liczbę osób studiujących na tych kierunkach na Uniwersytecie Śląskim. Elitarna liczba studentów to w przypadku nauk muzycznych 21 osób, z czego tylko 16 zechciało wziąć udział w badaniu, a w przypadku nauk plastycznych to łącznie 31 osób, których frekwencja (z powodu osobistych wyborów) była także niezwykle niska. Zastosowanie metod opracowania materiału badawczego wskazało wpływ czynników zniekształcających obraz poszczególnych aspektów poczucia jakości życia. Dowodem są zbyt duże przedziały ufności, wskazujące na rozbieżność wypowiedzi i wyraźną deformację materiału empirycznego w przypadku tych grup w stosunku do innych grup studentów reprezentujących pozostałe dziedziny wiedzy akademickiej.

4.6. Procedura opracowania materiału empirycznego

W opracowaniu materiału empirycznego zastosowano dwa testy statystyczne dotyczące zróżnicowania w grupach: test analizy wariancji i test t-Studenta.

Test analizy wariancji

Metoda jednowymiarowej analizy wariancji (w skrócie: ANOVA) służy do badania zależności między badaną cechą a pewnymi czynnikami mogącymi wywierać wpływ na badaną cechę. Jeżeli uwzględniamy tylko jeden czynnik, mówimy wówczas o jednoczynnikowej analizie wariancji⁴⁶. Testy analizy wariancji są podstawowym narzędziem statystyki eksperymentalnej. Są to rozwinięte dla potrzeb doświadczalnictwa przyrodniczego metody oceny wpływów pewnych kontrolowanych czynników na wynik eksperymentu.

⁴⁶ K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, cyt. wyd. s. 244–245.

Aby można było przeprowadzić wspomnianą powyżej analizę wariancji, należy dysponować pomiarami badanej cechy zaobserwowanymi przy pewnej liczbie poziomów określonego czynnika. W analizach zastosowana została metoda ANOVA, służąca do weryfikacji hipotezy o równości wartości średnich badanej cechy dla wielu prób (związanych z liczbą poziomów określonego czynnika). Wykorzystana w obliczeniach procedura jednoczynnikowej analizy wariancji ANOVA służyła określeniu poziomu statystycznego istotności różnic poszczególnych średnich w grupach porównawczych studentów. Najbardziej popularnym testem analizy wariancji jest test F-Fishera-Snedecora, dostępny we wszystkich pakietach statystycznych, w szczególności w jednym z najbardziej popularnych i zastosowanych w tej pracy – pakiecie STATISTICA⁴⁷.

Opis postępowania w tym teście w skrócie wygląda następująco:

Stawia się hipotezę $H_0: \mu_1 = \mu_2 = \dots \mu_k$ przeciw hipotezie alternatywnej

$H_1: \sim (\mu_1 = \mu_2 = \dots \mu_k)$,

gdzie k oznacza liczbę poziomów określonego czynnika (prób), μ_i , $i = 1, \dots, k$ oznaczają wartości przeciętne badanej cechy dla poszczególnych poziomów czynnika.

Na podstawie zaobserwowanych pomiarów badanej cechy Y oblicza się wartość statystyki:

$$F = \frac{MS_A}{MS_E} = \frac{\frac{SS_A}{k-1}}{\frac{SS_E}{n-k}},$$

gdzie

$SS_A = \sum_{i=1}^k m_i (\bar{y}_i - \bar{y})^2$ wariancja międzygrupowa, gdzie $\bar{y}_i = \frac{1}{m_i} \sum_{j=1}^{m_i} y_{ij}$ średnie

grupowe, m_i liczności grup, $n = \sum_{i=1}^k m_i$ licznosc całej próby, $\bar{y} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^k \sum_{j=1}^{m_i} y_{ij}$ śred-

nia ogólna z próby $SS_E = \sum_{i=1}^k \sum_{j=1}^{m_i} (y_{ij} - \bar{y}_i)^2$ wariancja wewnątrzgrupowa.

Statystyka F przyjmuje tym większe wartości, im większe jest zróżnicowanie między grupami wartości badanej cechy w stosunku do zróżnicowania wewnątrz grup.

⁴⁷ U. Augustyńska, *Statystyczna analiza danych w badaniach pedagogicznych z wykorzystaniem programu Statistica*, Częstochowa 2003, Wydawnictwo WSP.

Statystyka F przy założeniu prawdziwości hipotezy H_0 ma rozkład Fishera-Snedecora o ilości stopni swobody $(k-1, n-k)$.

Przy ustalonym poziomie istotności α (najczęściej 0,05 lub 0,01) oblicza się z równości $P(F > F_{kr}) = \alpha$, wartość krytyczną $F_{kr} = F_{1-\alpha}(k-1, n-k-1)$ – jako kwantyl rzędu $1-\alpha$ rozkładu F -Snedecora o $(k-1, n-k)$ stopniach swobody. Jak wiadomo, poziom istotności test oznacza prawdopodobieństwo popełnienia błędu II rodzaju, czyli odrzucenia hipotezy prawdziwej. Takie poziomy istotności zastosowane zostały w przypadku podjętych analiz danych.

Jeżeli obliczona wartość statystyki $F > F_{kr}$, to hipotezę H_0 odrzuca się na korzyść H_1 i potwierdza się zróżnicowanie średnich w poszczególnych grupach (czyli istotny wpływ czynnika na wartości badanej cechy przy ustalonym poziomie istotności α). Jeżeli natomiast $F \leq F_{kr}$, wówczas nie ma podstaw do odrzucenia hipotezy H_0 o równości średnich (co oznacza brak istotnego wpływu czynnika na badaną cechę).

Stosując pakiet STATISTICA do analizy wariancji, otrzymuje się poziom istotności p , odpowiadający wartości obliczonej statystyki F . Jeżeli $p < 0,05$, wówczas wartość p jest wyróżniona czerwoną czcionką, co oznacza, że zróżnicowanie między średnimi jest istotne na poziomie 0,05. W opracowaniu, służącym uwiarygodnieniu istnienia różnic istotnych statystycznie, przyjmuje się poziomy istotności, stosując powyższy zapis, ograniczający przywołane dane do trzech form zapisu: $p \leq 0,05$, $p \leq 0,001$, $p \leq 0,005$.

Testy badające zróżnicowanie określonego parametru w dwóch grupach (próbach) niezależnych.

Można je stosować tylko do badania zróżnicowania średnich w dwóch grupach, jeżeli badana cecha jest mierzalna (przyjmuje wartości liczbowe). Dla parametrów mierzalnych najpierw obliczane są wartości średnie i odchylenia standardowe w dwóch grupach. Następnie badana jest (i zastosowana w analizach) normalność rozkładu danego parametru w obu grupach przy pomocy testu Shapiro-Wilka.

Jeżeli rozkład jest normalny, wówczas przeprowadzany jest jeden z dwóch testów:

- a) t-Studenta dla prób niezależnych w przypadku równych wariacji w obu grupach lub
- b) test t-Studenta w przypadku różnych wariacji w obu grupach.

Sprawdzenie, czy wariacje w obu grupach są jednakowe, przeprowadza się przy pomocy testu F . W programie STATISTICA podczas sporządzania obliczeń w teście t-Studenta automatycznie wykonywany jest test F , a więc mamy informację o tym, czy wariacje są równe, czy nie.

Wnioski dotyczące potwierdzenia zróżnicowania bądź nie między grupami wyciąga się na podstawie wartości p – poziomu istotności testu. Jeżeli $p < 0,05$, wówczas mamy potwierdzenie zróżnicowania pomiędzy grupami, w przeciwnym przypadku przyjmuje się, że takiego zróżnicowania nie ma.

Korzystając z elementów badań jakościowych, stanowiących próbę dopełnienia obrazu pocucia jakości życia studentów finalizujących edukację uniwersytecką, skoncentrowałam się na miniwywiadach, które – zdaniem D. Silvermana – stanowią interesujące dane, zarówno pod względem interpretacyjnym, jak i praktyk konwersacyjnych. W procedurze badania z zastosowaniem wywiadów przyjmuję alternatywne podejście, zgodnie z którym traktuję wywiad jako narzędzie dające dostęp do repertuaru narracji, których używamy przy tworzeniu relacji⁴⁸. Treści wywiadów przeprowadzonych wśród młodych dorosłych reprezentujących wybrane kierunki studiów poddane zostały metodzie analizy dyskursu, zawierającej zobowiązanie do badania dyskursu jako „tekstów i rozmów w praktykach społecznych, w których język stanowi medium interakcji”⁴⁹. Wypowiedzi studentów zawierają emocjonalne narracje ilustrujące zarówno ich aktualną sytuację życiową, jak i wartości wyznaczające plan życiowy (projektowaną przyszłość). Wskazanie ważnych ich elementów stanowi dopełnienie obrazu pocucia jakości życia studentów medycyny, ekonomii, prawa i pedagogiki na etapie wchodzenia w przestrzeń dorosłości i podejmowanych w niej zadań rozwojowych.

⁴⁸ D. Silverman, *Interpretacja danych jakościowych*, Warszawa 2007, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 139.

⁴⁹ J. Potter, *Discourse analysis as a way of analysis naturalny occurring-talk*. W: D. Silverman (red.), *Qualitative Research: Theory, Method and Practice*, London 1997, Sage, s. 146.



Studencka społeczność akademicka (młodzi dorośli) –
w poszukiwaniu poczucia jakości życia



Rozdział 5

Rozdział 5

Studencka społeczność akademicka (młodzi dorośli) – w poszukiwaniu poczucia jakości życia

Jedyną pewnością jest niepewność. Jak byłem smarkaczem, zaczytywałem się Sartre'em. On powiadał, że trzeba ułożyć sobie projekt życia, a do projektu dołączyć zespół recept. A potem realizować receptę po recepcie.

Dzisiejsi studenci będą się śmiali w kułak. Projekt na życie? Niejeden z nich byłby szczęśliwy, gdyby miał projekt na przyszły rok
(Z. Bauman)

Wśród młodych dorosłych studenci stanowią grupę liczebnie znaczącą. Od lat 90. ubiegłego stulecia obserwuje się systematyczny wzrost liczby osób rozpoczynających studia. Zgodnie z danymi przedstawionymi przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego ogólna liczba studentów w roku akademickim 2011/2012 w całej Polsce wynosiła 1764 tys.¹, a w roku 2014/2015 – jak wynika z opracowań GUS – studentów było 1405 tys.² Pomimo nieznacznego spadku liczby studentów, spowodowanego również niższym demograficznym, liczba studiujących – w perspektywie rozwoju społeczeństwa informacyjnego, zorientowanego na wiedzę – oznacza znaczącą część społeczeństwa, którego ważnym celem jest wypracowanie skutecznych strategii rozwoju indywidualnego, adekwatnych do tempa zmian społecznych i specyfiki zachodzących przeobrażeń na rynku pracy. Ponadto okres wczesnej dorosłości to czas, kiedy młodzi ludzie realizujący ostatnie lata studiów podejmują właściwe dla siebie i zgodnie z potrzebami rozwoju psychospołecznego role oraz zadania rozwojowe dorosłego życia. Mają one swoją przestrzeń, a także określony przez warunki indywidualne i kulturowe wymiar temporalny. Ci młodzi ludzie stoją przed licznymi wyborami, mogą uczestniczyć w życiu społecznym poprzez różne formy zaangażowania, podejmując role społeczne, zawodowe i rodzinne w zgodzie z zasadą zróżnicowania wymagań społecznych, co w przypadku tej

¹ http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_07/0695136d37bd577c8ab03acc-5c59a1f6.pdf.

² <http://www.pka.edu.pl/2016/04/09/wstepne-dane-gus-dotyczace-szkolnictwa-wyzsze-go-stan-30-11-2015-r/>.

grupy wiekowej oznacza indywidualność zmian, jakie dokonują się w ważnych przestrzeniach ich życia, wyznaczających: relacje społeczne, doświadczanie siebie, własnej edukacji, planowania przyszłości oraz wsparcia społecznego i edukacyjnego. Czas wchodzenia w dojrzałe i samodzielne wybory to często czas trudnych decyzji w kontekście planowanych, ważnych zadań rozwojowych i późniejszej ich realizacji (także eksploracji nowych ról społecznych w kierunku podjęcia odpowiedzialności za ich realizację w przyszłości).

Wejście w dorosłość składa się na ogół z trzech etapów: wchodzenia w rolę, redefinicji pełnionych ról oraz ustanowienia swojego miejsca w świecie dorosłych. Na każdym z tych etapów młodzi dorośli powinni podejmować określone działania służące jak najlepszemu dopasowaniu swoich potrzeb i oczekiwań do możliwości, jakie otwiera przed nimi dorosłość i związane z nią funkcjonowanie w zadaniach rozwojowych w ważnych obszarach życia społecznego. W tym rozdziale skupiam się na zadaniach realizowanych na pierwszym etapie dorosłości, do których należą na ogół te, które są związane z koncentracją na sobie i swoim bliskim otoczeniu, sprzyjające tworzeniu definicji własnego życia w wymiarach: interpersonalnym (w relacjach i bliskich związkach) i intrapsychicznym (w relacji z samym sobą, przejawiającej się zadowoleniem z siebie, inwestowaniem we własne zasoby, tworzeniem autodefinicji). Niezależnie od tych obszarów „stawania się dorosłym” (a nawet równorzędnie z nimi) towarzyszy młodym ludziom możliwość uczestniczenia w takich ważnych zadaniach jak kontynuacja (finalizacja) procesu edukacji (z często towarzyszącym jej jednoczesnym podjęciem pracy bądź rozglądaniem się za pracą w konfrontacji z własnymi oczekiwaniami, możliwościami, kompetencjami). Ten obszar potencjalnej aktywności na etapie przechodzenia z edukacji na rynek pracy wskazuje młodym ludziom ich szanse i możliwości odnajdywania się w realiach życia społecznego na poziomie określania swojego miejsca w grupach społecznych i edukacyjno-zawodowych w ważnych jego obszarach. W znaczącym stopniu sytuacje te wyznaczają poczucie zadowolenia i satysfakcji, skuteczności i kompetencji w działaniu oraz relacjach, generując stan psychiczny, jakim jest wzrost poczucia jakości życia.

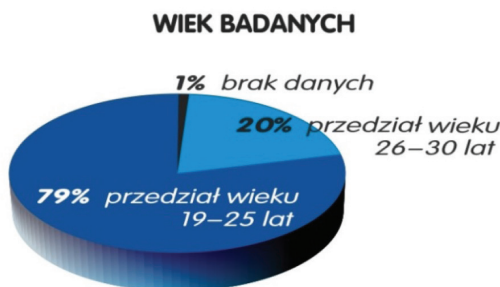
Celem tego rozdziału jest próba diagnozy poczucia jakości życia młodych dorosłych w kontekście realizowanych przez nich zadań rozwojowych, wyrażających się w głównych płaszczyznach aktywności tej grupy wiekowej. W tej pracy podmiotem analiz jest grupa studentów, realizująca edukację na poziomie uniwersyteckim. Wskazać można, że jest to grupa o szczególnych cechach społeczno-demograficznych – z jednej strony o uprzywilejowa-

nym statusie społeczno-zawodowym, a z drugiej stojąca w obliczu pełnego niepewności procesu przechodzenia z młodzieńczości do dorosłości oraz z edukacji na rynek pracy. W kontekście tych uwarunkowań dokonanie diagnozy poczucia jakości życia studiujących młodych dorosłych uważam za zamierzenie niezwykle ważne poznawczo, a jednocześnie trudne, między innymi z uwagi na kontekst funkcjonowania w zmieniającej się dynamicznie społeczno-ekonomicznej rzeczywistości.

W perspektywie powyższych rozważań za ważne uznać można przekonanie, że czas społeczny młodych ludzi wyznacza zadania na miarę ich potrzeb i oczekiwań. Poszukując kryteriów diagnostycznych, składających się na poczucie jakości życia młodych dorosłych, finalizujących ostatni etap edukacji uniwersyteckiej, za słuszne uważam skoncentrowanie się na opisanu ważnych przestrzeni zadań rozwojowych wykonywanych przez badanych. Jak wskazałam we wstępie, w rozdziale drugim oraz części metodologicznej pracy, zadania te odwołują się do form aktywności, które studium młodzi dorośli realizują na tym etapie życia. Są to przestrzenie aktywności dostarczające im zadowolenia i spełnienia, podnoszące samoocenę i poczucie odpowiedzialności za siebie, swoje życie (dokonywane wybory), a także umożliwiające projektowanie przyszłości i społecznych jej partycypacji. W celu dokonania analizy poczucia jakości życia badanych koncentruję się na opisanu poziomu wspomnianych zadań w przestrzeniach: relacji społecznych i bliskich związków, doświadczania siebie (samooceny, rozwijanych zasobów, oceny czasu i miejsca w życiu), postrzegania własnej edukacji (w kontekście zadowolenia ze studiów i siebie na tym etapie), planowania przyszłości jako konstruowania projektu życiowego (w tym przyszłości prozawodowej) oraz doświadczanego wsparcia społecznego i edukacyjnego. Rozdział ten stanowi próbę diagnozy poczucia jakości życia młodych dorosłych kończących studia uniwersyteckie, doświadczanego w perspektywie opisu zadowolenia z siebie i swojego życia, ocenianego przez nich przez pryzmat tego, co uważają za ważne i co wyznacza ich główne formy aktywności. Interesuje mnie zatem poczucie jakości życia wszystkich młodych dorosłych realizujących edukację na wskazanych przeze mnie uniwersytetach (rozdział 4.5) w zakresie wyszczególnionych (wskazanych w rozdziale metodologicznym) dziedzin wiedzy akademickiej, a na ich tle studentów, którzy za pośrednictwem kształcenia uniwersyteckiego przygotowują się do aktywności i funkcjonowania w ważnych obszarach życia społecznego w niedalekiej zawodowej (a obecnie prozawodowej) przyszłości, co może różnicować ich sposób myślenia i przekładać się na ocenę poszczególnych aspektów poczucia jakości

życia. W związku z powyższym podejmuję w pracy analizę interesujących mnie wątków zawartych w skierowanym do badanych narzędziu. Zostaną one opisane ze wskazaniem poziomu istotności statystycznej. Z uwagi na diagnostyczny charakter badań omawiam również te, których poziom nie są oznaczone jako istotne. W tym przypadku podaję procent odpowiedzi bez poziomu istotności. Z punktu widzenia statystycznego istotne są dla mnie wszystkie informacje wskazujące na zróżnicowanie na poziomie istotnym, jednak brak takiego zróżnicowania w przypadku, gdy w zmiennych odzwierciedlających życie społeczne można się spodziewać interesujących zjawisk, jest dla mnie tak samo ważną informacją. W prezentowanych schematach ilustrujących wyniki badań uwzględniam najważniejsze kategorie wypowiedzi badanych dotyczące omawianych kwestii³. Dane w schematach, na wykresach i w tabeli podaję w zaokrągleniu, ponadto wyniki te nie sumują się do 100% z uwagi na fakt, że wskazane liczby odzwierciedlają uznawane przez badanych wartości, których ocena została wyskalowana. W efekcie uwzględniam wypowiedzi badanych jako te, z którymi w najwyższym stopniu się oni zgadzają.

Wykres 1. Wiek badanych



Źródło: badania własne.

W celu przybliżenia charakterystyki badanej grupy studentów należy wspomnieć, że studiujący młodzi dorośli to w szczególności osoby w przedziale wieku 20–25 lat (79%), a także w wieku 26–30 lat (20%). Warto w tym

³ Decyzja ta była spowodowana potrzebą bardziej czytelniejszego zilustrowania danych empirycznych. Opracowane początkowo wykresy, uwzględniające wiele kategorii wyboru, i wartościowanie wypowiedzi początkowo ze względu na podział na dziedziny wiedzy akademickiej, potem na kierunki okazały się mało czytelne i – jako zbyt szczegółowe – trudne w odbiorze służącym dokonywaniu porównań.

miejsku zasygnalizować, że wypowiedzi osób reprezentujących oba przedziały wieku nie różnią się pod względem istotności statystycznej, zatem kryterium to służy jedynie ilustracji badanej grupy i nie porządkuje analiz uzyskanego materiału empirycznego.

Innym kryterium było rozróżnienie płci badanych. Płeć stanowi jedno z podstawowych kryteriów uwzględnianych w badaniach o charakterze diagnostycznym. W przypadku badanych grup młodych dorosłych dostrzega się wyraźne sfeminizowanie społeczności studenckiej. Badaniu poddanych zostało odpowiednio 71% kobiet i 23% mężczyzn.

Wykres 2. Płeć badanych



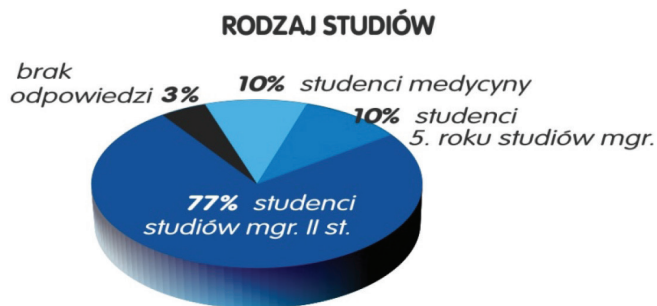
Źródło: badania własne.

Badani to w większości studenci realizujący studia magisterskie drugiego stopnia (77%), 5 rok studiów jednolitych realizuje 10%, a 6 rok studiów jednolitych – 10% badanych. Część osób nie zaznaczyła w metryce żadnej kategorii wiekowej. Podział ten wynika ze specyfiki studiów badanych grup studentów. Studiujący prawo, filologię i psychologię realizują studia pięcioletnie, studenci medycyny studiują w trybie sześcioletnim, natomiast pozostałe grupy realizują studia dwustopniowe (w systemie bolońskim) i finalizują drugi rok studiów uzupełniających magisterskich.

Podczas przeprowadzania badań interesowało mnie kilka kwestii. Pierwszą był status zdrowia studentów, który nie jest obojętny w funkcjonowaniu człowieka i w sposób istotny decyduje o możliwości realizowania się w codziennych zadaniach rozwojowych, a następnie życiowych, stanowiąc trudność realizowania się w roli studenta w związku z ograniczeniami (bądź brakiem) zdrowia i związanej z nim kondycji zdrowotnej. Analizując deklarowany przez młodych dorosłych status zdrowia, wskazać można, że zdecy-

dowana większość z nich (92%) to osoby w pełni zdrowe i sprawne, a tylko 2,4% zadeklarowało pojawiające się problemy braku zdrowia.

Wykres 3. Rodzaj studiów



Źródło: badania własne.

Wykres 4. Stan zdrowia



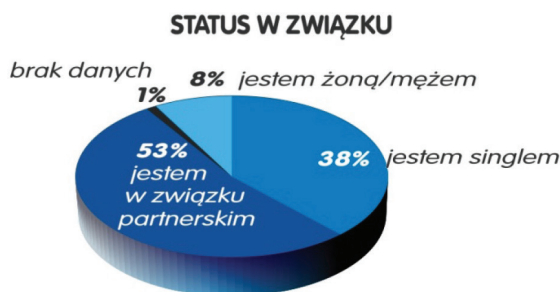
Źródło: badania własne.

Poza pytaniem o status zdrowia zamieszczonym w metryce w kwestionariuszu zawarto także pytanie o samoocenę studentów dotyczącą ich zdrowia. W analizach materiału badawczego ta kategoria samooceny okazuje się ważną, a nawet ułatwiającą rozumienie niektórych kwestii.

Analizując status w związku, warto wspomnieć, że badani to przede wszystkim osoby będące w związku partnerskim (53%) oraz niebędące w żadnym związku (tzw. single – 38%). Tylko nieliczni studenci są w związkach małżeńskich (8%). Koresponduje to z obrazem życia, w którym podłożem społeczno-obyczajowym jest zmiana wzorów zachowań społecznych,

będąca odpowiedzią na przemiany mentalności, kultury i obyczajowości w czasach (po)nowoczesnych. Młodzi ludzie zamieszkują ze sobą podczas studiów, podejmując liczne eksploracje nowych ról społecznych, których elementem jest eksperymentowanie w związkach partnerskich. W wyniku tego doświadczania siebie w kontakcie z drugim człowiekiem zdobywają szerszą wiedzę o sobie samych, podejmując jednocześnie odpowiedzialność za drugą osobę i zobowiązania z tym związane. Te relacje przekładają się na kwestie budowania własnego wizerunku w kontekście kształtującej się dorosłości, jak również – co najmniej pośrednio – na poczucie jakości życia, nie tylko w wymiarze bliskich związków, ale także w wymiarach oceny swojej decyzyjności i dojrzałości. W toku analiz okazało się, że kryterium to różnicuje tylko kwestie dotyczące relacji i oczekiwań w związku, nie mając szerszego zastosowania w pozostałych zakresach treściowych.

Wykres 5. Status z związku



Źródło: badania własne.

Odniesieniem ilustrującym status młodych dorosłych w trakcie realizowania studiów wyższych jako etapu na ścieżce kształcenia uniwersyteckiego, które ukierunkowuje na zdobycie określonego statusu społeczno-zawodowego, jest konsekwencja wyborów profilu kształcenia – od szkoły średniej po szkołę wyższą. Można powiedzieć, że najliczniejszą grupę wśród badanych stanowią osoby, które w liceum kształciły się w klasie o profilu humanistycznym (32% badanych), a następnie w kolejności: osoby kończące klasy o profilach: społeczno-przyrodniczym i medycznym (28%), ścisłym (14%), społeczno-prawnym (13%) oraz ogólnym (11%). Biorąc pod uwagę podobieństwo liczebne grup, które poddane zostaną analizom, można przypuszczać, że wśród przyszłych prawników (studentów prawa) wielu z nich – oprócz klas

o profilu społeczno-prawnym – realizowało zapewne program klasy o profilu humanistycznym (z podobieństwem preferencji potrzebnych do zdobywania wiedzy), by następnie rozpocząć studia prawnicze.

5.1. Poczucie jakości życia młodych dorosłych doświadczane w przestrzeni osobistych relacji i bliskich związków

Na tym etapie życia młody dorosły na ogół jest już umiejscowiony w sieci owych związków, nie poszukuje więc – jak miało to miejsce w okresie adolescencji – grupy odniesienia; zwykle już ją ma. Sprawia to, że jego rola w relacji z Innymi ulega zmianie. Często z pozycji podporządkowanej lub uprzywilejowanej wchodzi w nowe relacje, w których udziela wsparcia Innym i z wymiaru osobistego przenosi je także na pozostałe wymiary swojego życia. W codziennych, wymagających konsekwencji i dojrzałości działaniach weryfikuje i koryguje swoje dotychczasowe wyobrażenia o dorosłości. Można by zatem powiedzieć, że faza wczesnej/wyłaniającej się dorosłości to – w całym cyklu życia – czas specyficznie pojmowanej wrażliwości, a zarazem gotowości do inwestowania w siebie i społecznego uczenia się⁴. Ważną kwestią jest poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o doznawane poczucie zadowolenia i satysfakcji w kontekście budowanych relacji interpersonalnych, bliskich związków oraz relacji z autorytetem, stanowiących w tej fazie „stawania się” osobą dorosłą główne źródło doznań i ważnych uczuć, odpowiedzialnych za kreowanie relacji z samym sobą i światem zewnętrznym.

5.1.1. Relacje interpersonalne jako źródło zadowolenia

Ważnym powodem poczucia zadowolenia studentów z własnego życia są relacje społeczne. Obraz ten koresponduje ze wskazywanymi przez badaczy wynikami analiz empirycznych. Jak zauważa F. Fukuyama, „normy współdziałania, takie jak uczciwość i wzajemność w relacjach międzyludzkich, mogą być podzielane jedynie przez ograniczone grupy ludzi i nie obejmują pozostałych członków tego samego społeczeństwa. Rodzina to pierwsze i bardzo istotne źródło kapitału społecznego na całym świecie. (...) Czasami zaufanie wewnątrz rodziny i poza nią pozostaje w stosunku odwrotnie

⁴ Uczenie się rozumiane jest w tym miejscu w aspekcie permanentnym – jako proces całościowej edukacji.

proporcjonalnym: kiedy jeden element jest silny, drugi zazwyczaj słabnie”⁵. Istnienie i budowanie świadomych więzi interpersonalnych uruchamia także budowanie zasobów nie tylko kapitału społecznego, ale w głównej mierze osobowościowego. W tym kontekście osobiste, nasycone potrzebą bliskości i współodpowiedzialności relacje z rodziną, partnerem oraz bliskimi osobami stają się źródłem rozwijanego kapitału. Zarówno zasoby osobiste młodych dorosłych, jak i zasoby społeczne aktywne w ich środowisku życia prawdopodobnie przyczyniają się do odczuwania przez młodych dorosłych wielu pozytywnych emocji, poczucia umiejscowienia i – najogólniej mówiąc – satysfakcji (a nawet szczęścia). Wniosków takich dostarczają również obserwacje życia społecznego młodych dorosłych, których znaczący odsetek wydaje się mocno zakorzeniony w wartościach życia rodzinnego, potrzebie kontaktów z rodzicami, w relacjach z przyjaciółmi i znaczącym emocjonalnie środowiskiem społecznym. Doskonalenie umiejętności nawiązywania i utrzymywania związków interpersonalnych, zwłaszcza tych relacji, z którymi młody człowiek wiąże życiowe plany i oczekiwania, jest edukacyjnym zadaniem do realizacji na etapie wchodzenia w dorosłość. To one generują poziom przeżywanych przez niego emocji. Młodzi dorośli nadal kształtują swoje umiejętności interpersonalne i komunikacyjne, niezbędne w nawiązywaniu, a także utrzymywaniu trwałych związków. Kategorie tych przynależności pojawiają się wraz z bilansem doświadczeń w relacjach. W tym okresie życia młodzież akademicka deklaruje jako priorytetowe relacje z życiowym partnerem/mężem/żoną (85%) oraz rodzicami (78%). Są to najważniejsze grupy odniesienia, z którymi wiąże się ich poczucie zadowolenia z życia. Zarówno życiowy partner, jak i rodzice dostarczają dorosłym dzieciom poczucia bezpieczeństwa i powodów do zadowolenia oraz satysfakcji w sytuacjach, w których czują się oni sami zbyt słabi. To miłość rodziców i dobre relacje z nimi dają im siłę do stawiania czoła nowym, trudnym sytuacjom i różnym losowym przeciwnościom. Świadomość ich obecności rozwija w młodych dorosłych przekonanie, że poradzą sobie w życiowych wyborach. Poczucie zadowolenia z powodu istnienia tych osób i dobrych relacji z nimi jest zatem dla studentów oczywiste, podobnie jak w przypadku kontaktów łączących ich z partnerem życiowym/mężem/żoną czy najlepszym przyjacielem. W sposób bezpośredni dostrzegają oni rolę, jaką pełnią te osoby w ich życiu, generując poczucie zadowolenia w związku z ich obecnością. O tym, że przyjaźń jest

⁵ F. Fukuyama, *Kapitał społeczny*. W: L. E. Harrison, S. P. Huntington (red.), *Kultura ma znaczenie*, Kraków 2003, Wydawnictwo Zysk i S-ka, s. 170.

cenioną wartością w życiu studentów, świadczyć może wiele wypowiedzi, które zostaną przywołane w tym rozdziale, ale tym, co wydaje się stanowić ważną kwestię, jest twierdzenie, że o ile przyjaźń jako wartość była w równym stopniu ceniona przez młodzież płci męskiej i żeńskiej, o tyle udział osób określających rolę przyjaciół jako bardzo ważnych był wyraźnie wyższy wśród studiujących kobiet. Spostrzeżenia te, poczynione także w odniesieniu do młodzieży akademickiej, korespondują też z wynikami badań prowadzonych przez T. Strózik⁶.

Bliskie relacje z Innymi są młodym dorosłym niezwykle potrzebne, a w miarę upływu czasu mogą być dowolnie modyfikowane ich forma i treść. Autentyczność procesów komunikacji w małych grupach, za jakie uznać można rodzinę i przyjaciół, są wynikiem bezpośredniego doświadczania codzienności poprzez uczestniczenie we wspólnych zdarzeniach. Dzieje się to na ogół w zgodzie z potrzebami i wyobrażeniami, jak również ze wzrastającą zdolnością do kreowania własnego życia i aktywności. Znaczenie jakie przynależy małym grupom, w życiu młodych dorosłych oddziałuje na rozwijający się życiowy bagaż doświadczenia biograficznego, jaki jednostka aktualnie ma i nadal rozwija. Nie oznacza to jednak, że w procesach komunikacji z najbliższym otoczeniem młodym dorosłym nie towarzyszą sytuacje trudne i kryzysowe. Jako zjawisko psychologiczne kryzysy wiążą się najczęściej z sytuacją podejmowania różnego rodzaju decyzji, aktywności, które stają się ważne ze względu na miejsce, jakie zajmują potrzeby człowieka w ważnym dla nich okresie życia. Potrzeby te zakotwiczone są w różnych obszarach ważnych spraw i potrzeb, często pod presją oddziaływania i oceny zróżnicowanych czynników. Ponadto wiążą się z relacjami z innymi ludźmi, zmianami w życiu pod wpływem nowych potrzeb w procesie adaptowania do zmian zewnątrzpochodnych (generowanych przez działanie czynników społecznych, kulturowych, politycznych), a także przygotowywania się i edukowania do zmian we własnych obszarach aktywności w związku z dojrzwaniem tożsamości. Temu zagadnieniu poświęcam uwagę w kolejnym podrozdziale pracy.

Doniosłą rolę w życiu takich środowisk jak rodzina i przyjaciele wskazują też wyniki badań społecznych prowadzonych przez J. Koralewicz i K. Zagórskiego, którzy twierdzą, że wraz ze wzrostem wskaźników orientacji optymistycznej człowieka bardziej dostrzegalne jest znaczenie poczucia więzi z kręgiem przyjaciół, najbliższych znajomych, najbliższą grupą odnie-

⁶ T. Strózik, *System wartości a ocena jakości życia młodzieży akademickiej w świetle badań ankietowych studentów uczelni Poznania*, cyt. wyd.

sienia i rodziną⁷. Więzi łączące jednostkę z tymi czterema grupami najbardziej sprzyjają dobremu samopoczuciu, dając im wiarę we własne siły. Ranga bliskiego otoczenia, które buduje poczucie emocjonalnej przynależności i wspólnoty, podkreślana także przez innych badaczy problemów tej grupy wiekowej⁸, jest niekwestionowana na tym etapie życia. Rozwijające się potrzeby i wartości odczuwane przez młodego człowieka – jak wskazuje M. Misztal – mają „skłonność do tworzenia systemów funkcjonujących w świadomości jednostek, systemów dążących do zachowania równowagi”⁹. Oznacza to, że w wymiarze jednostkowym podobne relacje zachodzą w grupie młodych dorosłych (zwłaszcza młodzieży akademickiej), realizujących podobne systemy potrzeb i wartości obecnych w procesie kształtowania poczucia jakości życia tej grupy społeczno-demograficznej. Opisywana przez R. Derbisa „etnoteoria cyklu życiowego” stanowi zatem niezwykle obszerną ramę temporalną, będącą szansą uzyskania dużej swobody w indywidualnym organizowaniu swojego życia¹⁰. Szczególnie wysoki poziom swobody uwidocznia się w sferze przeżyciowej, w której istnieje pełna wolność w selekcji i integrowaniu doświadczeń. W tych doświadczeniach aktorami społecznymi są najczęściej bliskie osoby, uczestniczące w życiu studentów szczególnie w ważnych jego momentach. To ich obecność podtrzymuje poczucie emocjonalnego bezpieczeństwa, jak również pozwala lepiej uruchamiać mechanizmy radzenia sobie w życiu, przyczyniając się tym samym do podnoszenia jego jakości. W systemie wartości najważniejszą grupą odniesienia dla studentów okazują się rodzice, których rolę trudno przecenić z uwagi na zapotrzebowanie młodych dorosłych na buforowe wsparcie dostarczane przez nich w różnych sytuacjach. Studenci szanują kontakty rodzinne, w nich też (w szczególności w relacji z rodzicami) postrzegają źródło wsparcia zarówno emocjonalnego, jak i finansowego. Jak wskazują wyniki prowadzonych analiz, to utraty tych relacji obawiają się

⁷ J. Koralewicz, K. Zagórski, *O warunkach życia i optymistycznej orientacji Polaków*. W: K. Zagórski (red.), *Życie po zmianie. Warunki życia i satysfakcje Polaków*, Warszawa 2009, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, s. 39.

⁸ A. Gurycka, *Reprezentacja świata w umysłach młodzieży*, Warszawa–Olsztyn 1994, Polskie Towarzystwo Psychologiczne; taż, *Światopogląd młodzieży*, Warszawa 1991, Pracowania Testów Psychologicznych.

⁹ M. Misztal, *Problematyka wartości w socjologii*, Warszawa 1980, PWN, s. 135.

¹⁰ S. Kowalik, *Temporalne uwarunkowania jakości życia*. W: A. Bańka, R. Derbis, *Psychologiczne i pedagogiczne wymiary życia*, Poznań–Częstochowa 1994, cyt. wyd., s. 51.

badani najbardziej, głównie z uwagi na generowane przez nie poczucie bycia zadowolonym z życia, a nawet szczęśliwym.

W zakresie relacji z rodzicami nie zauważa się istotnych statystycznie różnic wypowiedzi na poziomie analiz uwzględniających status bycia w związku czy małżeństwie, jednak uwidoczniają się one wraz z płcią badanych ($F=6,27976$, $p\leq 0,012668$). Ponadto ważni w życiu okazują się – co podkreślają wyniki badań – przyjaciele (47%). Najlepszy przyjaciel zajmuje w życiu nie tylko adolescenta, ale także młodych dorosłych bardzo ważną rolę, będąc dla nich punktem przeniesienia porównań międzyludzkich, jak i płaszczyzny odwołania do wartości i oczekiwań, jakie generuje przyjaźń. W przypadku badanych studentów dostrzega się, że płeć różnicuje wartość przyjaźni ($F=9,72317$, $p\leq 0,005$), co wyraża się w tym, że większą rangę przypisują przyjaźni kobiety. Miejsce, jakie zajmują przyjaciele w życiu młodych dorosłych, wydaje się niekwestionowane, szczególnie w odpowiedzi na zmiany, które – w wyniku transformacji – spowodowały naruszenie podstawowych więzi społecznych, cenne zatem stało się, zwłaszcza w obliczu problemów osobistych, poczucie bezinteresownej życzliwości i pomocy ze strony bliskich emocjonalnie ludzi, także przyjaciół. W tym kontekście można wskazać, że obecność przyjaciół traktować można także jako jeden z podstawowych wymiarów dobrostanu. Kwestie te odzwierciedla poniższy schemat. Ponadto w obszarze relacji pojawiają się też jako ważni osobisty mentor (32%) i dobry nauczyciel (28%). Są to osoby, które przyczyniają się do poczucia życiowego zadowolenia młodych dorosłych z własnego życia na tym etapie rozwoju osobistego i prozawodowego.

Analiza tego zagadnienia z wyodrębnieniem grup studentów opisywanych kierunków nasuwa stwierdzenie, że w zróżnicowany sposób oceniają oni rolę, jaką pełnią poszczególne osoby w ich życiu. Studenci medycyny najbardziej cenią aktualnie relacje, jakie łączą ich z osobistym mentorem (35%) i dobrym nauczycielem (31%), w dalszej kolejności wymieniając życiowego partnera/męża/żonę (27%), najlepszego przyjaciela (25%) i rodziców (24%). Różnice w tych wyborach rodziców jako ważnego źródła zadowolenia z życia wydają się znaczące pod względem statystycznym ($F=3,93708$, $p\leq 0,01$), co prawdopodobnie wiąże się z indywidualną oceną doświadczeń w relacjach na tym etapie życia. Pojawienie się mentora jako osoby na priorytetowym miejscu może wskazywać na potrzebę korzystania z jego pomocy, a przynajmniej świadomości, że taka osoba w ich życiu jest i stanowi na etapie przechodzenia z edukacji na rynek pracy prawdopodobnie ważne źródło wiedzy i wsparcia w sytuacjach prozawodowych oraz innych, wymagających wglądu w rze-

czywistość młodego człowieka i jego życiowe wybory. Dobry nauczyciel to zapewne też osoba, która wprowadza w tajniki wiedzy zawodowej i pełni rolę autorytetu, o czym będzie mowa w dalszej części rozdziału.

Podobnie wysoką pozycję zajmują nauczyciel (39%) i osobisty mentor (37%) w życiu przyszłych pedagogów, co może się wiązać z przygotowaniem prozawodowym, które wprowadza studentów w pracę opartą na relacjach, w których korzystanie z pomocy autorytetów zawodowych okazuje się potrzebne, a nawet niezbędne, by lepiej sobie radzić. Kolejne miejsca zajmują: najlepszy przyjaciel (35%), życiowy partner/mąż/żona (33%) oraz rodzice (31%). Pomimo że pozycje te wydają się oddalone od siebie, to różnice w wyborach poszczególnych kategorii są niewielkie, hierarchia ta ma charakter wyraźnie spłaszczony. Oznacza to, że dla młodych dorosłych obecność wymienianych przez nich osób jest podobnie ważna. W przypadku tej grupy wskazać można na wysoki procent wypowiadających się, co przyczynia się do tego, że rodzice, choć znajdują się na ostatniej pozycji, są ważnym źródłem poczucia zadowolenia. Wyższa ocena relacji z rodzicami wskazana przez pedagogów w porównaniu z grupami studentów pozostałych kierunków może wiązać się z przekazem wartości życia rodzinnego wraz z zawodową misją przygotowującą ich do funkcjonowania w obszarze edukacji, ukierunkowanej na dostrzeganie jako ważnych w rozwoju osobowości młodych ludzi wartości życia rodzinnego.

Zarówno studenci medycyny, jak i pedagogiki wyrażają priorytetowe uznanie dla mentora i dobrego nauczyciela na tym prozawodowym etapie życia. Może to być typowa zmiana związana z reakcją na proces przechodzenia z edukacji na rynek pracy, na którym potrzebna jest profesjonalna pomoc osób blisko związanych z wprowadzeniem do zawodu i związanej z nim odpowiedzialności. W przypadku grup studentów ekonomii i prawa wskazać można, że osobisty mentor i dobry nauczyciel zajmują kolejne pozycje, a jako ważni okazują się dla przyszłych ekonomistów głównie: rodzice (32%), najlepszy przyjaciel (29), partner życiowy/mąż/żona (28%), w dalszej kolejności mentor (24%) i nauczyciel (20). Studenci prawa umieszczają te osoby na podobnych miejscach, sytuując mentora na ostatniej pozycji. Wydaje się, że nie jest im on potrzebny. Kwestie źródeł zadowolenia wyżej opisanych grup studentów ilustruje poniższy schemat.

Schemat 9. Źródła zadowolenia studentów



Źródło: badania własne.

Wraz z wyodrębnieniem tych spraw, w konfrontacji z podejściem studentów do kwestii źródeł zadowolenia studentów z relacji, pojawia się ważna uwaga, że w zestawieniu źródeł zadowolenia postrzeganych przez poszczególne grupy studentów rysują się pewne tendencje. Studenci pytani wprost o źródła zadowolenia obok już wymienionych jako ważne dostrzegają rolę, jaką pełnią w ich życiu osobisty mentor/doradca oraz dobry nauczyciel. Pomimo że rodzice, życiowy partner/mąż/żona oraz dobry przyjaciel okazują się dla nich niezmiennie ważni, studenci medycyny faworyzują na ich tle osobę mentora (35%) jako ważnego aktualnie w ich życiu oraz rolę, jaką pełni w ich życiu dobry nauczyciel (31%). Podobnie dzieje się w przypadku studentów pedagogiki, którzy nadają wyższą rangę osobom nauczyciela (39%) i osobistego mentora (37%) niż pozostałym. W przypadku studentów ekonomii i prawa nie dostrzega się takich tendencji. Zarówno mentor, jak i dobry nauczyciel są oceniani znacznie niżej przez te dwie grupy badanych. Kwestie te podjęte będą jeszcze w tym podrozdziale. Omawiane sprawy znajdują odzwierciedlenie w schemacie poniżej.

Schemat 10. Źródła zadowolenia studentów medycyny, ekonomii, prawa i pedagogiki



Źródło: badania własne.

5.1.2. Oczekiwania w związku partnerskim/małżeństwie

Zdaniem E. H. Eriksona¹¹ relacje partnerskie i małżeńskie to najważniejszy aspekt rozwoju w tej fazie życia, wyrażający się zdolnością do tworzenia związków budowanych na poczuciu intymności, zaangażowania, akceptacji i wzajemnej troski. Dla badanych studentów jest to obszar ważny, na co wskazują wypowiedzi traktujące relacje z bliskimi osobami (rodzicami, partnerem/mężem/żoną, przyjaciółmi) jako niezwykle cenne, a nawet wyznaczające poczucie wysokiej jakości życia badanych. Takie wnioski wskazuje także J. J. Arnett, eksponując związki partnerskie jako najważniejsze – obok eksperymentowania z pracą – zadanie życiowe młodych dorosłych, podkreślające osiąganie przez nich statusu dorosłości. Relacje te okazują się buforować poczucie bezpieczeństwa młodych dorosłych w różnych sytuacjach. Ponadto dostarczające spełnienia związku intymne, stanowiące dla młodych dorosłych – zdaniem A. Bańki – jeden z filarów jakości życia, potwierdzają znaczenie, jakie można przypisać miłości na tym etapie życia. Uzyskane wyniki badań odzwierciedla-

¹¹ E. H. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, cyt. wyd.

ją ich znaczenie w budowaniu dobrostanu rozumianego w ujęciu R. Derbisa, wyznaczającego społeczny wymiar poczucia jakości życia.

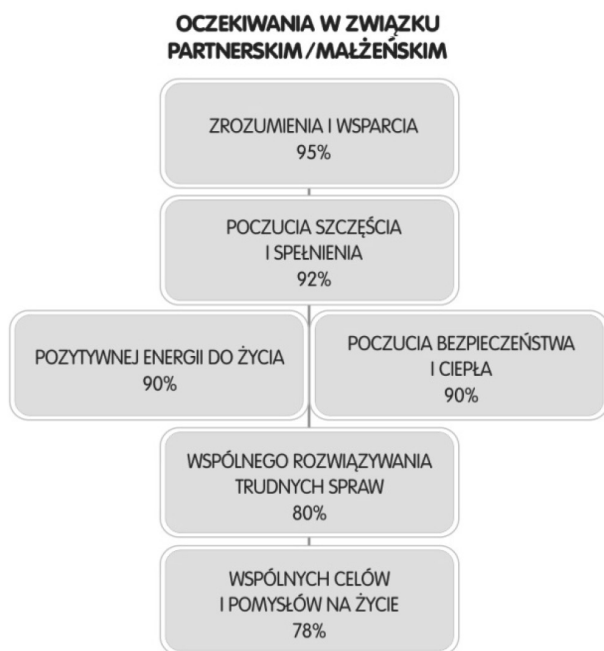
Badani studenci istotnie traktują partnera/męża/żonę jako najważniejsze źródło zadowolenia z życia, a dobre z nimi relacje jako przyczyniające się do poczucia bycia szczęśliwym. Płeć, podobnie jak status w związku (małżeństwie albo bycie singlem), różnicuje wypowiedzi badanych na poziomie istotności statystycznej odpowiednio dla płci ($F=5,50445$, $p\leq 0,05$), co oznacza, że sądzą tak zwłaszcza kobiety, a także dla wskazanej sytuacji osobistej ($F=35,66535$, $p\leq 0,00000$), w której bardziej doceniają rolę partnera/ męża/ żony osoby będące w związku uczuciowym. Uwaga ta wydaje się zupełnie oczywista, odzwierciedlająca emocje i więzi doświadczane w bliskim związku z drugim człowiekiem. Dla osób będących w związku partnerskim/ małżeństwie osoba bliska jest tą, która dopełnia wartość życia człowieka i stanowi o jego zadowoleniu z życia. Partner życiowy/mąż/żona to dla nich osoby, od których oczekują nade wszystko: zrozumienia i wsparcia (95%), poczucia szczęścia i spełnienia (92%), poczucia bezpieczeństwa i ciepła (90%), pozytywnej energii do życia (90%), wspólnego rozwiązywania trudnych spraw (80%), a także – co szczególnie ważne na etapie planowania przyszłości – wspólnych celów i pomysłów na życie (78%). Podkreślają także oczekiwania spełnienia seksualnego, pozycjonując je na podobnym miejscu (79%). Jak wynika z badań, życie młodzieży akademickiej toczy się zatem w rzeczywistości społecznej i relacjach związanych z byciem w związku partnerskim, rzadziej w małżeństwie. To – prócz rodziców – partner/mąż żona są osobami, które wspierają i dają poczucie zadowolenia w codziennych sytuacjach. Takie preferencje, a nawet fakty potwierdzają także wyniki innych badań prowadzonych w społecznościach młodych dorosłych, ujawniając i potwierdzając wzrastającą liberalizację postaw, wyrażającą się przede wszystkim w eksperymentowaniu w tzw. formach przejściowych – bliskich związkach partnerskich nie zalegalizowanych, ale raczej traktowanych jako próba sprawdzenia partnerów (zamiast małżeństwa, które preferuje w tym przedziale wieku tylko 8% badanych). Tendencja ta wskazuje typologicznie wyznaczone kryteria zbliżania się badanej grupy do charakterystyk młodych dorosłych opisywanych przez J. J. Arnetta, który za normę uważa przejawy braku normatywności rozwoju w ważnych sferach życia, w tym w sferze intymnej.

Warto zauważyć, że aksjologiczna postawa wobec drugiego człowieka przekłada się szczególnie na kontakty w związkach partnerskich – 53% (zdecydowanie rzadziej w małżeństwie – 8%); tylko 38% utrzymuje status singla.

Obok małżeństwa relacje partnerskie stanowią dla młodych dorosłych jedną z głównych kategorii funkcjonowania społecznego, w której ma miejsce koncentracja na ważnych formach aktywności życiowej, wyzwalającej liczne eksploracje o silnych emocjach regulujących stosunek do siebie, Innych oraz szeroko rozumianego społecznego świata. Związek intymny jest dla wkraczających w dorosłość badanych ważny z wielu powodów ogniskujących się wokół ich potrzeb. Jak wskazują uzyskane wyniki badań, studenci oczekują w związku partnerskim przede wszystkim: zrozumienia i wsparcia (ogółem 95%, K – 97%, M – 88%), ($F=7,36307$, $p\leq 0,01$); poczucia szczęścia i spełnienia (92%, K – 92%, M – 92%), ($F= 7,36307$, $p\leq 0,01$); poczucia bezpieczeństwa i ciepła (90%, K – 96%, M – 89%), ($F=24,07834$, $p\leq 0,001$); wspólnego rozwiązywania trudnych spraw (80%, K – 88%, M – 77%), ($F= 4,84541$, $p\leq 0,005$); wspólnych celów i pomysłów na życie (78%, K – 81%, M – 78%) oraz spełnienia seksualnego (79%, K – 79%, M – 79%). Można powiedzieć, że są to typowe dla osób w okresie wczesnej dorosłości oczekiwania wobec partnerów i roli, jaką odgrywają w związku miłosnym. W wypowiedziach widoczne jest niewielkie zróżnicowanie odpowiedzi młodych kobiet i mężczyzn, co wydaje się zrozumiałe na poziomie analiz sposobów myślenia i odczuwania w obszarze potrzeb związanych z płcią. Ma to swoje konsekwencje w oczekiwaniach wobec bycia w związku z drugim bliskim człowiekiem, utożsamianych z potrzebą zrozumienia i wsparcia, poczucia bezpieczeństwa i ciepła oraz wspólnych pomysłów na życie. Takich emocji potrzebują w szczególności kobiety, co wyraża się silniej w ich wypowiedziach w stosunku do wypowiedzi mężczyzn. Wśród wartości priorytetowych brak wypowiedzi świadczących o silnej potrzebie adrenaliny czy poczuciu sensu istnienia, co może stanowić przesłankę tego, że badani koncentrują się raczej na doświadczaniu siebie w celu wypracowania równowagi w dążeniu do realizacji dojrzałych zadań dorosłości. W porównaniu z okresem adolescencji, w którym wczesne związki mają na ogół klimat wczesnomiłosny – egzystencjalny (często przerysowany emocjonalnie), młodzi dorośli poszukują w związku pozytywnych silnych emocji, by wspólnie z partnerem/mężem/żoną wykorzystać je w planowaniu swojego życia. Pomimo że mówi się współcześnie o dryfowaniu, „płynności i tymczasowości” istnienia, w relacjach na tym etapie życia uwidocznia się potrzeba eksperymentowania, które prowadzi do kształtowania swojej dorosłości i podejmowania dojrzałych decyzji. Różnice w zakresie wyborów poszczególnych omawianych wypowiedzi badanych prezentują dane wyodrębnione na schemacie. Widoczne są także preferencje oczekiwań badanych ze względu na płeć i status w związku

dwojga osób. Pomimo że wypowiedzi osób będących w związku/małżeństwie i żyjących samotnie (zdeklarowanych jako single) różnią się, nie dostrzega się istotności statystycznej tych różnic. Dane ilustrują wykresy poniżej.

Schemat 11. Oczekiwania w związku partnerskim/małżeństwie



Źródło: badania własne.

Wskazać można również, że ujawniająca się w wynikach licznych badań wizja dzielenia życia z drugą osobą to bez wątpienia wizja oparta na partnerstwie jako postawie emocjonalnej, szanującej wzajemną autonomię. Jej podstawę stanowią oczekiwania relacji opartych na dobrym kontakcie i zaufaniu, wspólnym rozwiązywaniu trudnych spraw, które są elementem życia i które w szczególności ważne są w pomyślnym rozwiązaniu spraw przez młodych dorosłych. W tym zakresie nie dostrzega się istotnych statystycznie różnic w sposobach myślenia młodzieży akademickiej o priorytetach oczekiwań wobec bliskiej osoby w związku partnerskim wynikających z płci i statusu. Jest to obraz dość typowy (może nawet o cechach normatywnych) na tym etapie życia. W okresie wczesnej dorosłości zauważa się zmiany w zakresie traktowania związków i głębszych relacji/miłości w stosunku do wcześniejszego

okresu życia, jakim była adolescencja, w szczególności w sposobie kategoryzacji partnera ze względu na wartości, uczucia i postrzeganie bliskich relacji w miłości. Relacje miłosne i więzi uczuciowe ukierunkowane są na bardziej trwałe związki, przejawiające się we współzamieszkiwaniu i współżyciu seksualnym. Zdecydowanie częściej osoby w tym wieku żyją z partnerem w wolnym związku niż w związku małżeńskim¹².

Schemat 12. Oczekiwania kobiet i mężczyzn w związku partnerskim/małżeństwie



Źródło: badania własne.

¹² A. Olejniczuk-Merta, *Charakterystyka społeczna i socjalno-bytowa sytuacja ludzi młodych i ich rodzin*. W: A. Olejniczuk-Merta (red.), *Uwarunkowania rozwoju społeczno-zawodowej aktywności ludzi młodych*, Warszawa 2008, Instytut Badań Rynku, s. 16.

Schemat 13. Oczekiwania osób będących w związku i singli wobec związku partnerskiego/małżeństwa



Źródło: badania własne.

Partnerzy (i potencjalni partnerzy), a także mąż/zona oceniani są przez pryzmat oczekiwanych zdarzeń w życiu codziennym (tzw. przeżywanej codzienności). W badaniu weryfikuje się pogląd, że młodzi dorośli, szczególnie będący w związkach partnerskich i małżeństwie, poszukują swojego spełnie-

nia w formach odzwierciedlania swoich potrzeb, marzeń, planów, pomysłów na życie w drugim bliskim człowieku. Kryteria oceny nakładają się w pewnym sensie na wyobrażenia związane ze (współ)partycypacją przyszłości pod kątem realizacji wspólnych celów, podejmowanych zadań i współodpowiedzialności. Życzeniowy charakter doboru atrakcyjności partnera/męża/żony ustępuje miejsca realiom, w których ma nastąpić weryfikacja cech i interpersonalnych umiejętności oraz społecznych kompetencji. W obszarze związków miłosnych, a także innych bliskich relacji kwestia oczekiwań życiowych i emocjonalnych form aktywności, świadczących o uświadomionej potrzebie współodpowiedzialności, jest oczywista, niemalże uniwersalnie rozumiana i interpretowana przez poddanych badaniu młodych dorosłych. Potrzebują oni tych relacji, z jednej strony jako dopełniających ich i ich biografię, z drugiej strony jednak by – umocnieni buforową przestrzenią relacji z tymi osobami – coraz bardziej świadomie kreować swoją biografię. Potrzebę obecności życiowego partnera, jako osoby stanowiącej o zadowoleniu osobistym badanych, podkreślają odpowiednio: przyszli pedagodzy (90%), ekonomiści (87%), lekarze (81%) oraz prawnicy (73%). Powodem takiego przekonania mogą być w tym przypadku głównie różnice o podłożu mentalnym oraz świadomość związana z płcią badanych. Docenienie roli, jaką pełni w życiu partner/mąż, szczególnie widoczne jest w przypadku studentów pedagogiki, prawdopodobnie dlatego, że grupę tę stanowią wyłącznie kobiety i to one poszukują zwykle mocniej spełnienia w relacjach partnerskich. Analiza potrzeb, które wiążą się z utrzymaniem relacji z partnerem/mężem/żoną pozwala dostrzec pewne tendencje w zakresie hierarchii wartości kojarzonych przez nich najbardziej z byciem w związku. Przyszli lekarze widzą w związku w głównej mierze: potrzebę zrozumienia i wsparcia (97%), poczucie bezpieczeństwa i ciepła (94%), poczucie szczęścia i spełnienia (91%), wspólne rozwiązywanie trudnych spraw (84%) oraz spełnienie seksualne (83%). Studenci ekonomii potrzebę bycia w związku miłosnym utożsamiają: ze zrozumieniem i wsparciem (93%), z poczuciem bezpieczeństwa i ciepła (91%), z poczuciem szczęścia i spełnienia (87%), a w dalszej kolejności z pozytywną energią do życia (80%) i wspólnym rozwiązywaniem trudnych spraw (80%). Przyszli prawnicy postrzegają związek jako relację, w której najważniejsze są: zrozumienie i wsparcie (93%) oraz – równorzędnie – poczucie szczęścia i spełnienia (93%), poczucie bezpieczeństwa (88%), a następnie wspólne rozwiązywanie trudnych spraw (88%) oraz pozytywna energia do życia (87%). Dla przyszłych pedagogów związek to przede wszystkim relacja oparta na:

rozumieniu i wsparciu (97%), poczuciu szczęścia i spełnienia (96%), poczuciu bezpieczeństwa i ciepła (95%), wspólnym rozwiązywaniu trudnych spraw (93%) oraz pozytywnej energii do życia (92%). Jedynym elementem różniącym badane grupy studentów jest kryterium wspólnego rozwiązywania trudnych spraw ($F=4,10661$, $p \leq 0,01$). Można przypuszczać, że to, co sprzyja większej wrażliwości pedagogów na dostrzeganie potrzeby wspólnego rozwiązywania trudnych spraw w związku/małżeństwie, może być związana z rozwijaniem w toku kształcenia przygotowującego do zawodu potrzeba rozumienia dialogu w relacjach interpersonalnych.

Schemat 14. Oczekiwanie w relacjach z partnerem w opinii studentów medycyny, ekonomii, prawa i pedagogiki



Źródło: badania własne.

Wśród badanych osób reprezentujących dyscypliny studiów bezpośrednio związane z ważnymi obszarami życia społecznego, takimi jak: zdrowie, ekonomia, prawo i edukacja, dostrzega się znaczące podobieństwa oczekiwań preferowanych w stosunku do bycia w związku partnerskim bądź małżeństwie. Ponadto największe zbliżenie oczekiwań w tym zakresie widoczne jest u przyszłych pedagogów i lekarzy, a następnie prawników i ekonomistów. Najważniejsze oczekiwania w związku mają wspólny mianownik w potrze-

bach zrozumienia, poczucia bezpieczeństwa, szczęścia i spełnienia, a zatem lokują się w potrzebach elementarnych emocjonalnie. Priorytetowe dla młodzieży akademickiej okazują się kategorie wyznaczające dojrzałe postawy wobec bliskości z drugim człowiekiem, oparte na wspólnocie przeżyć i dbałości o poczucie bezpieczeństwa. Najmniej istotne są dla wszystkich młodych dorosłych oczekiwania: adrenaliny i poczucia sensu istnienia. Jest to zrozumiałe, biorąc pod uwagę omawiane powyżej kwestie przeżywania przez młodych dorosłych doświadczeń w relacjach partnerskich i małżeństwie, które – na tym etapie życia – mają już charakter bardziej zadaniowy, co przejawia się w planowaniu wspólnego życia, w relacjach i wspólnych, budujących związek wartościach.

Można zatem powtórzyć, że najwyżej cenioną wartością przez przyszłych pedagogów (97%), tak samo jak przyszłych lekarzy (97%), jest oczekiwane od partnera okazywanie zrozumienia i wsparcia; nieco niżej, ale podobnie wartościują je prawnicy (93%) i ekonomiści (93%). Na drugim miejscu – jako wysoko cenione w związku – znalazło się poczucie bezpieczeństwa i ciepła: pedagogzy (95%), lekarze (94%), prawnicy (88%), ekonomiści (91%). Poczucie szczęścia i spełnienia jako wartość określającą relacje w związku partnerskim dzielą odpowiednio: pedagogzy (96%), prawnicy (93%), lekarze (91%), ekonomiści (87%). Kolejną wysoko cenioną wartością w związku partnerskim/małżeńskim jest możliwość wspólnego rozwiązywania trudnych spraw, traktowana jako ważny atut i cel wspólnych relacji w związku. Najczęściej wskazują na nią odpowiednio: przyszli pedagogzy (93%), następnie prawnicy (88%), lekarze (84%) i ekonomiści (80%). Pozytywna energia do życia jako wartość regulująca funkcjonowanie w bliskim związku ważna jest odpowiednio dla przyszłych pedagogów (92%) oraz studentów ekonomii (80%). Warto wspomnieć, że studenci medycyny jako jedyni wyżej od tej kategorii cenią spełnienie seksualne (83%). Różnice statystycznie istotne widoczne są na poziomie dostrzeganej przez studentów tych kierunków potrzeby wspólnego rozwiązywania trudnych spraw ($F=4,10661$, $p \leq 0,006859$). Podobne reprezentacje umysłowe dotyczące oczekiwań i związanych z nimi wartości w związku partnerskim przejawiają osoby, które zadeklarowały bycie w związku partnerskim (lub małżeńskim), jak również te, które określiły swój status jako singiel.

Warto wskazać, że dla wszystkich grup młodych dorosłych wymienione przez nich oczekiwania określające rolę, jaką pełni dla nich związek dwojga bliskich sobie ludzi, są bardzo zbliżone. Podobna jest też skala wartości-

wania przez nich tych kryteriów, co uznać można za przejaw wspólnego dla osób w tym wieku myślenia o wartości relacji miłosnych. Nadawanie szczególnego znaczenia tym właśnie kategoriom wiąże się w głównej mierze z rozumieniem relacji z bliską osobą i rolą, jaką odgrywa ona w życiu drugiego człowieka. Zauważyć można także, że wysokie wskazania procentowe poszczególnych kategorii w ocenach młodych dorosłych pokazują znaczenie, jakie pełnią one dla poszczególnych grup studentów. We wszystkich z wymienionych kategorii opisujących oczekiwania w związku pedagodzy widoczni są jako grupa, przez którą wartości te są najwyższej cenie. Dzieje się tak prawdopodobnie dlatego, że jest to najbardziej sfeminizowana grupa, w której 100% stanowią kobiety. Można przypuszczać, że dla nich właśnie kategorie opisujące relacje w związku mogą być emocjonalnie najważniejsze.

Analiza tych samych kryteriów oczekiwań wobec partnera/męża/żony w związku pozwala wskazać, że w tym zakresie nie obserwuje się istotnych statystycznie różnic w wypowiedziach studentów reprezentujących poszczególne dziedziny wiedzy akademickiej, podobnie jak kierunek studiów. Studenci wybranych kierunków (medycyny, ekonomii, prawa i pedagogiki) charakteryzują się względnie spójnym kryterium ich oceny. Bezsprzecznie uznać można, że udany bliski związek z partnerem/mężem/żoną jest dla młodych dorosłych najcenniejszym źródłem zadowolenia, dającym satysfakcję, przyczyniającym się do odczuwanej wysokiej jakości życia. Analiza wyników badań prowadzonych na ten temat wydaje się potwierdzać formułowane założenia koncepcji psychologicznych podkreślających rolę związku miłosnego (i życiowego partnera/męża/żony) w kreowaniu kierunku rozwoju osobistego, a także budowaniu jakości życia społecznego młodych dorosłych.

5.1.3. Relacje z autorytetem

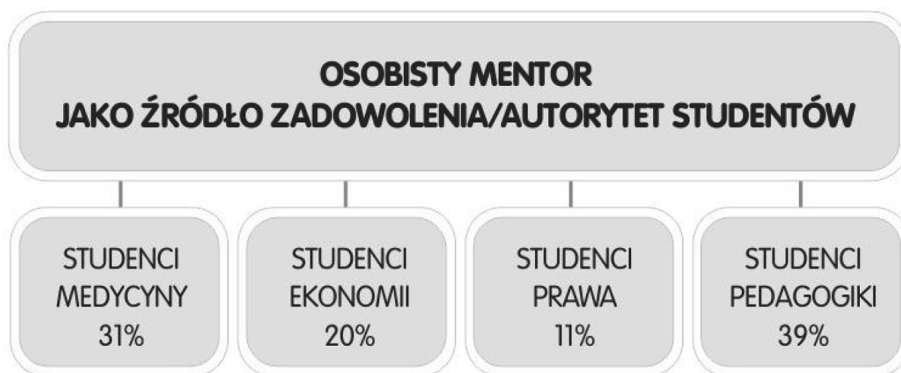
Relacja z autorytetem zajmuje w literaturze przedmiotu wiele miejsca, zwłaszcza w kontekście rozważań o edukacji. W przypadku młodych dorosłych zyskuje ona wymiar szczególny, z uwagi na rolę, jaką może odgrywać obecność autorytetu w przygotowywaniu się młodych dorosłych do określonych ról społeczno-zawodowych w przyszłości.

Zauważa się, że osobą nauczyciela, jako ważnego i wpływowego w rozwoju młodego pokolenia na etapie adolescencji, na etapie wkraczania w dorosłość w większości przypadków zastępuje osobisty mentor/życiowy doradca. Jest to zjawisko nowe w tym okresie życia, pojawiające się wraz ze świadomo-

ścią, że pomoc najbliższych w kreowaniu własnego wizerunku w konkurencyjnej rzeczywistości edukacyjno-zawodowej może się okazać niewystarczająca. Mentor/osobisty doradca dopełnia zatem rolę, jaką na poziomie relacji pomocnych w rozwoju odgrywają w życiu młodych dorosłych: nauczyciel, rodzice, przyjaciele i życiowy partner/mąż/żona. Pojawiający się w życiu studentów mentor może być oznaką ich funkcjonowania w nowej, konkurencyjnej rzeczywistości, w której mają oni świadomość trudnych wyborów, jak również zapotrzebowanie na profesjonalną pomoc w procesie poszukiwania siebie. Analizując wypowiedzi poszczególnych grup studentów, wskazać można, że w ich odczuciu wyższą pozycję zyskuje osobisty mentor/doradca niż dobry nauczyciel. Mentor okazuje się ważny, jest źródłem zadowolenia, a także autorytetem zwłaszcza dla przyszłych pedagogów (37%), w dalszej kolejności lekarzy (35%), ekonomistów (24%), najmniej – prawników (9%). Podobna sytuacja ma miejsce w przypadku nauczyciela, który wyższą pozycję zyskuje w wypowiedziach studentów pedagogiki (39%) i medycyny (31%) w porównaniu ze studentami pozostałych kierunków kształcenia. Nauczyciel jest doceniany również przez studentów ekonomii (20%), najmniej i w tym przypadku przez studentów prawa (11%). Tę ostatnią grupę przyszłych prawników stanowią osoby, które wydają się najmniej ze wszystkich grup zaangażowane w wypowiedzi wyrażone aprobatą i pełnym przekonaniem o słuszności identyfikowania się z zaproponowanymi podpowiedziami zastosowanymi w narzędziu. Prezentowane dane procentowe, odzwierciedlające liczebność grupy osób wypowiadających się na poszczególne kwestie, są niezbyt liczne w porównaniu z grupami reprezentującymi pozostałe grupy studentów. W części podsumowującej prezentowane wyniki badań podejmę próbę interpretacji tego faktu z uwzględnieniem analiz obejmujących pozostałe badane grupy studentów. Różnice w pojmowaniu i interpretacji roli, jaką odgrywają nauczyciel i mentor w życiu studiujących młodych dorosłych, wydają się sygnalizowane przez grupy badanych studentów, w szczególności jednak przez studentów pedagogiki i medycyny, co może się wiązać z dostrzeganiem przez te grupy szczególnie pojmowanej roli profesjonalnej pomocy, jaką mogą być obdarzeni studenci na etapie dokonywania trudnych dla nich wyborów życiowych, w tym edukacyjnych i prozawodowych. Mając przed sobą do zrealizowania nowe zadania społeczno-zawodowe w związku z wchodzeniem w odpowiadające ich wykształceniu obszary życia społecznego, prawdopodobnie takiej pomocy potrzebują i doceniają obecność osób, które mogą je w taki obszar wprowadzić. Z uwagi na potrzeby badań przyjęcie podziału

grup studentów ze względu na kierunek studiów i projektowany w przyszłej praktyce obszar życia zawodowego okazuje się zasadnym kryterium, pozwalającym na wskazanie, że świadomość roli, jaką odgrywać będą młodzi ludzie w społeczeństwie, rozpoczyna się prawdopodobnie od etapu realizacji określonego typu kształcenia akademickiego, a nawet kształcenia w szkole średniej. To kryterium myślenia prozawodowego prawdopodobnie okazuje się mieć znaczenie. Zauważa się, że dobry nauczyciel – postrzegany jako jedno z możliwych, a nawet ważnych źródeł zadowolenia ($F=3,61398$, $p \leq 0,05$) – widziany jest w ten sposób najczęściej przez studentów pedagogiki oraz medycyny, co może mieć związek z przekonaniem o roli nauczyciela w życiu społecznym i w relacjach z ludźmi jako mającego wpływ na rozwój młodego pokolenia¹³ i proces wprowadzania go w tajniki wiedzy. Może to być związane także z życzeniową wizją stawiającą nauczyciela w obiektywie spraw związanych z jego przygotowaniem do pracy w środowisku społecznym, w obszarze szeroko rozumianej pomocy ludziom, w procesie dbania o ich zdrowie i wszechstronny rozwój. W przypadku grupy prozawodowej, jaką stanowią przyszli pedagodzy, jest to pomoc o charakterze wychowawczo-edukacyjnym i społecznym¹⁴. Dane te ilustrują poniższe schematy.

Schemat 15. Osobisty mentor jako źródło zadowolenia i autorytet studentów

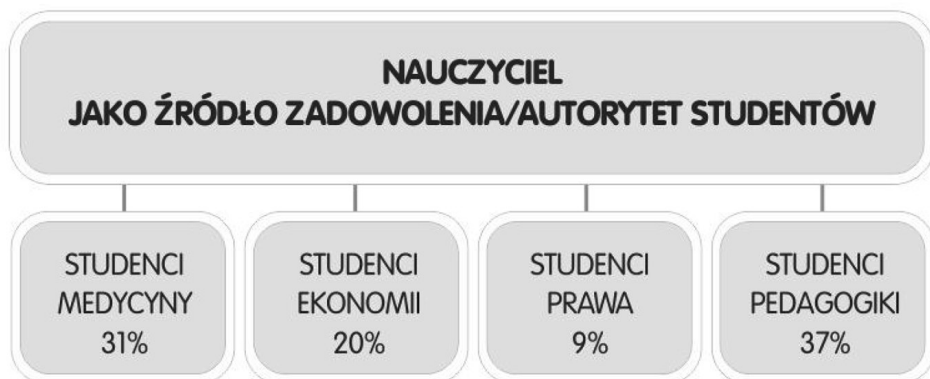


Źródło: badania własne.

¹³ T. B. Chmiel, *Wizje i (re)wizje przygotowania do zawodu nauczyciela*, Wrocław 2014, Dolnośląska Szkoła Wyższa.

¹⁴ T. Lewowicki, *Kilka uwag o teorii i praktyce nauczycielskiej*, <http://pressto.amu.edu.pl/index.php/nsw/article/viewFile/4458/4562>.

Schemat 16. Nauczyciel jako źródło zadowolenia i autorytet studentów



Źródło: badania własne.

Pozostali studenci, reprezentujący kierunki: ekonomiczny, prawny i medyczny, rzadziej postrzegają nauczyciela w kategoriach kojarzonych z osobistym źródłem zadowolenia. Te różnice, wyskalowane w rangach odpowiadających sile wyborów, mogą się wiązać między innymi z przekonaniem o miejscu, jakie w życiu zajmują (bądź zajmować powinni) nauczyciel i osobisty mentor, oraz procesach rozwoju człowieka na etapie wchodzenia w dorosłość, który to poprzedzony jest ważnym okresem kontaktu z żywymi, wartościowymi nauczycielami, będącymi dla młodych ludzi doradcami kreślącymi dalsze edukacyjne drogowskazy. Osobisty mentor/ doradca interpersonalny – jak można dostrzec – potrzebny jest młodym dorosłym, szczególnie studentom pedagogiki, a w dalszej kolejności przyszłym lekarzom. Prawdopodobnie, doświadczając jego wiedzy i umiejętności interpersonalnych, jak również eksperckiego i wizjonerskiego podejścia do różnych dziedzin życia, które wymagają kreowania, doceniają oni rolę, jaką odgrywa w ich życiu. Można zaryzykować twierdzenie, że mentor i życiowy doradca są dla młodych dorosłych źródłem zadowolenia, głównie z powodu świadomości potrzeby profesjonalnego zainwestowania badanych w swój rozwój, by skutecznie wkomponować się w reguły dorosłego życia zawodowego. Kontakty z mentorem służą prawdopodobnie rozpoznawaniu preferencji i predyspozycji do rozwoju oraz wykorzystania pracy na zasobach młodych ludzi, by je ukierunkować i pomóc zoptymalizować rozwój. Rola, jaką odgrywa on w poczuciu zadowolenia i osobistej satysfakcji młodzieży akademickiej, może świadczyć o jej kreatywnym podejściu, wysokim poziomie świadomo-

ści swoich potrzeb w obliczu realiów konkurencyjności świata dorosłych oraz trudnych realiów funkcjonowania zawodowego u progu wejścia na rynek pracy. Poszukując argumentu przemawiającego za dużą potrzebą obecności i cenioną rolą mentora w życiu studentów pedagogiki, można założyć, że jednym z powodów owych różnic jest poczucie misji, jaka towarzyszy im na etapie przechodzenia z młodości do dorosłości i z edukacji na rynek pracy¹⁵. W przypadku przyszłych lekarzy, którzy małymi etapami i dużym wysiłkiem wkraczają w obszar odpowiedzialnej aktywności zawodowej za drugiego człowieka, mentorami bywają: znani, zaprzyjaźnieni lekarze, specjaliści, nierzadko rodzice lekarze czy inni krewni, czasami inne osoby odgrywające rolę autorytetów w pokrewnych dziedzinach, znające realia codziennego funkcjonowania w tym obszarze aktywności życiowej. Ich spojrzenie na rzeczywistość pozwala przybliżyć tym młodym ludziom reguły i wartości życia oraz kunsztu zawodowego, wskazać drogę, nierzadko też inne walory wynikające z tego obszaru realizacji zawodowej. Nie bez znaczenia jest ich udział w życiu studentów medycyny, którzy wielokrotnie są w potrzebie wsparcia częściowych decyzji, od których zależą ich kolejne zawodowe wybory. Można się pokusić o stwierdzenie, że pedagodzy podobnie jak lekarze szukają wzorca/mistrza na etapie mentalnego, a niedługo także instrumentalnego wchodzenia w aktywność zawodową. Może to być związane ze świadomością, że ich praca będzie bezpośrednio łączyć się z oddziaływaniem na człowieka, a więc będzie miała charakter dużej odpowiedzialności w bezpośredniej relacji społecznej, a także relacji edukacyjnej w zakresie wspierania rozwoju podopiecznych i dbałości o ich rozwojowy dobrostan.

Ze znaczącym podobieństwem proces ten kształtuje się w przypadku pozostałych grup prozawodowych realizujących kształcenie uniwersyteckie. Dla przyszłych ekonomistów i prawników osobisty mentor/życiowy doradca związany jest również najczęściej z projektowanym obszarem życia zawodowego, jednak, jak wskazują badani, w mniejszym, a nawet w niewielkim – w przypadku studentów prawa – stopniu jest oczekiwany. Choć ten problem dotyczy wszystkich młodych ludzi na etapie wchodzenia w dorosłość, można jednak odnieść wrażenie, że rola osobistego doradcy/mentora, podobnie jak i nauczyciela, zmienia się w świadomości badanych na poziomie potrzeb korespondujących z projekcją własnej aktywności wraz z przyjętym kryterium myślenia związanym z profilem kształcenia uniwersyteckiego. Za prawdopodobne uważać można przekonanie, że tym, co sprzyja ważności wyborów

¹⁵ Tamże, s. 100–101.

w sposobie rozumienia i interpretacji wartości, są określone preferencje myślenia związane z typem i specyfiką profilu kształcenia. Nie jest wykluczone, że grupy te różni poziom autonomii myślenia i priorytetów dokonywanych w życiu wyborów, co może oznaczać, że część studentów nie dostrzega pewnych spraw jako niezbędnych w życiu na etapie wchodzenia w dorosłość i nie potrzebuje większej pomocy w zakresie planowania własnej przyszłości. Być może preferencje osobowościowe i predyspozycje do kształcenia się w określonym kierunku aktywności zawodowej stają się stymulatorem sposobu myślenia o sobie, co może sprawiać, że studenci reprezentujący w sposób bezpośredni silne rynkowo grupy zawodowe, takie jak: prawnicy i ekonomiści, nie potrzebują tak bardzo obecności mentora w swoim życiu. Być może jako osoby, które z większą łatwością ze względu na zdobywany zawód (kształcenie zawodowe) i związane z nim kompetencje zawodowe rozwijają zaradność w perspektywie przyszłego dryfowania w regulowanej prawnie i (wolno)rynkowej rzeczywistości, najbardziej ze wszystkich badanych grup studentów chcą polegać na sobie, swojej wiedzy, instynkcie w poruszaniu się po rynku pracy i koniunkturze gospodarczej, kształtując samodzielnie silną osobowość. Typ myślenia młodych dorosłych przygotowujących się do funkcjonowania zawodowego w poszczególnych branżach i obszarach życia społecznego może generować u studentów zróżnicowanie potrzeb i oczekiwań, a to z kolei wpływa na pole interpretacji. Poszukując przyczyn można podejrzewać, że w niektórych obszarach aktywności zawodowej liczy się najbardziej opracowanie strategii, która byłaby skuteczna w wyborze dalszej profilowej ścieżki kształcenia, mobilnej w przypadku zmieniających się tendencji rozwoju społeczno-ekonomicznego społeczeństw, zmiany realiów rynku czy tzw. koniunktury gospodarczej. Oczywiście to tylko domniemane powody, których znaczenie może mieć charakter hipotetyczny, jednak uprawdopodobniony, umożliwiający jego uwzględnienie. Studenci prawa stanowią grupę ludzi, którzy – spośród wymienionych grup – mają możliwość podejmowania pracy wynikającej bezpośrednio z kierunku kształcenia. Dzieje się to za sprawą kontaktów, które często nawiązują jeszcze podczas studiów w ramach tzw. zwyczajowych praktyk w zaprzyjaźnionych kancelariach, z którymi często też wiążą się po studiach. Dobrze zapowiadający się absolwenci prawa są cennym nabytkiem w kancelarii prawniczej – adwokackiej, radcowskiej bądź notarialnej. Zdarza się, że część z nich pracuje już podczas studiów, nie pobierając wynagrodzenia oraz zdobywając niezbędną wiedzę i kwalifikacje wstępne potrzebne w praktyce młodego prawnika. Nie-

którzy studenci pobierają niewielkie, czasami symboliczne wynagrodzenie. Wszyscy nabywający w ten sposób praktykę mają okazję eksperymentowania zawodowego i korzystając z tych form, być może postrzegają innych ludzi nie jako mentorów, tylko starszych kolegów i profesjonalistów w danej dziedzinie. Można odnieść wrażenie, że warunki wchodzenia studentów tych kierunków na etapie studiów w role zawodowe są zróżnicowane.

Analizując kwestię obecności mentora/osobistego doradcy w życiu młodych dorosłych, zauważa się, że uczestniczy on w kreowaniu bardziej świadomego uczestnictwa w procesie przygotowywania się do dorosłości, a nawet edukacji ukierunkowanej na dorosłość (tzw. uczenia w nurcie życia¹⁶). Mentor jest potrzebny głównie z powodu wchodzenia przez pokolenie młodych w dorosłość (szczególnie studentów) w sytuacji niełatwej, czasami upoźrowanej, rządzącej się prawami rynku, które nie zawsze pozwalają na wykorzystanie osobistych zasobów w sposób prosty i oczywisty. Dorosłe życie z jednej strony jest przez nich wyczekiwane, głównie z uwagi na emancypację spod władzy rodziców, oczekiwaną samodzielność i którą niezależność, z drugiej jednak stawia kryteria, którym trudno jest sprostać i w określonych sytuacjach budzą obawy młodych dorosłych przed podjęciem odpowiedzialności za własne życie. W tym miejscu interesująca jest podkreślana przez badanych rola mentora/osobistego doradcy, który uwrażliwia na sprawy ważne i wprowadzając w reguły regulujące dojrzałe role, aktywnie chroni przez obciążeniami mogącymi zaburzyć ten proces.

Warto wspomnieć, że młodzi dorośli zauważają też w swojej przestrzeni inne osoby, które im imponują, przyjmujące być może także charakter potencjalnego wzorca, autorytetu. Wśród osób, które imponują studentom, najbardziej dostrzegane są te, które nie boją się ryzyka (55%), a na drugim miejscu są ich rodzice (49%) i osoby, które osiągnęły sukces w dziedzinie, którą studiują badaniu (49%). Przyzwolenie na bycie interesującym i akceptowanym mają także osoby, które realizują się w innym obszarze (48%), szukają nowego zawodu bądź kwalifikacji w przypadku, gdy na rynku brak pracy (39%). Widoczne jest, że studenci cenią odwagę i kreatywność, które stają się przepustką na zagranicznym rynku pracy, gdy rodzimy rynek nie jest w stanie przyjąć tych osób do pracy. Cenią także te osoby, które wyjechały za granicę i osiągnęły sukces w niełatwej rzeczywistości (30%), w której trzeba

¹⁶ E. Dubas, *Przygotowanie do dorosłości – być i stawać się dorosłym*, „Edukacja Dorosłych” 2015, nr 1, s. 9–22.

było użyć wielu kompetencji osobistych i zawodowych, by nie tylko się utrzymać, ale także pokazać swoją skuteczność. Dane ilustruje poniższy schemat.

Schemat 17. Osoby imponujące studentom



Źródło: badania własne.

Schemat 18. Osoby imponujące studentom medycyny, ekonomii, prawa i pedagogiki



Źródło: badania własne.

W przypadku ustosunkowania się do tej kwestii studentów poszczególnych kierunków studiów zauważa się widoczne zróżnicowanie przekonań, choć niewielkie są zakresy różnic charakteryzujących poszczególne wypowiedzi. Wydaje się to w sposób typowy oddawać tendencje wartościowania przez studentów omawianych spraw, przyznające względną zgodę na płytsze niż w przypadku adolescentów wartościowanie. Kwestie te ilustruje schemat 18.

Studenci medycyny w podobnym stopniu cenią osoby, które realizują się w innych obszarach niż studiowany przez nich kierunek (36%), i osoby, które osiągnęły sukces w wybranej przez nich dziedzinie (34%). Imponują im również osoby, które wyjechały za granicę i odniosły sukces (33%), co świadczy o docenianiu determinacji człowieka w osiąganiu ważnych celów. Ponadto imponują im również rodzice (31%) oraz osoby, które wykazują postawę twórczą wobec własnego życia, szukając nowego zawodu czy kwalifikacji, gdy na rynku pracy nie ma dla nich miejsca (26%). Wypowiedzi studentów ekonomii wydają się zawierać w innej hierarchii podobnie rozumianych spraw, sytuując – w podobnych przedziałach procentowych, jednak na innych pozycjach – osoby, które nie boją się ryzyka (32%), osiągnęły sukces w dziedzinie, którą wybrali badani (28%); imponują im też rodzice (27%), osoby, które poradziły sobie za granicą, odnosząc sukces (25%), oraz te, które szukają nowego zawodu i kwalifikacji, by przetrwać konkurencję na rynku pracy (24%). W przypadku wypowiedzi studentów obu grup widoczna jest niewielka rozpiętość procentowa, potwierdzająca podobieństwo w zakresie preferowanych i uznawanych za ważne kategorii. Świadczą one o pełnym przekonaniu w zakresie wyrażanych sądów. Studentom prawa imponują w szczególności osoby, które poszukują nowych możliwości zawodowych i kwalifikacji w przypadku braku pracy dla nich (15%), a następnie rodzice (14%) i osoby, które osiągnęły sukces w obranej przez badanych dyscyplinie (14%). Nie umniejsza to ich szacunku i uwagi dla osób, które realizują się w innych obszarach (13%), i dla tych, które za granicą osiągnęły sukces (12%). Studenci pedagogiki najbardziej cenią kreatywność, zwracając uwagę na osoby, które szukają dla siebie nowych możliwości i poszukują nowego zawodu/kwalifikacji, stawiając czoło problemom rynku pracy (35%). Dostrzegane są też osoby, które nie boją się ryzyka (31%), wyjechały za granicę, by tam podjąć pracę (30%), a także – co uwidoczni się w podobnym zakresie u każdej z grup – imponują im rodzice (28%), co potwierdza rolę, jaką odgrywają i jakie miejsce zajmują w życiu młodych dorosłych. W zbliżony sposób traktowane są też osoby, które realizują się zarówno w innym (28%), jak i tym

samym obszarze zawodowym (25%) co studenci w niedalekiej przyszłości. Wydaje się, że dla pedagogów kryterium zawodowe w zakresie postrzegania społecznego innych ludzi jako wartościowych nie ma większego znaczenia. Jak można wskazać, kierunek studiów różnicuje wypowiedzi w zakresie postrzegania jako imponujących osób, które: szukają nowego zawodu/kwalifikacji w związku z brakiem pracy ($F=5,28304$, $p\leq 0,005$), nie boją się ryzyka ($F=3,20627$, $p\leq 0,05$) oraz wyjechały za granicę i osiągnęły sukces ($F=2,77833$, $p\leq 0,05$).

Zamiast podsumowania

Przestrzeń relacji interpersonalnych i bliskich związków okazuje się niekwestionowanym polem doświadczeń w kontakcie z Innymi, dostarczającym wiedzy o sobie, swoich emocjach, potrzebach, mechanizmach reagowania w różnych sytuacjach. Bliscy ludzie dostarczają młodym dorosłym niepowtarzalnej okazji doświadczania siebie. Wiele badań odwołujących się do pola interakcji i rangi, jaką tworzą relacje z osobami bliskimi, wydaje się podkreślać ten znaczący kontekst rozwojowy jako ważny, będący świadectwem dużego znaczenia wartości rodzinnych, przyjacielskich, niesionych przez bliskie osoby i autorytety w cyklu życia. Uzyskane wyniki badań pozwalają twierdzić, że priorytetową rolę w życiu młodych dorosłych odgrywają życiowy partner/mąż/zona (85%), co potwierdza eksponowane zarówno w podejmowanych charakterystykach typologicznych tej grupy wiekowej, jak i w przywoływanych badaniach empirycznych opinie, że czas ten w życiu młodych ludzi przebiega głównie w relacjach partnerskich, a także – choć rzadziej – małżeńskich i są one oczywistą płaszczyzną samookreślenia i oceny jakości własnego życia. I choć opinie kobiet i mężczyzn różnią się na ten temat ($F=6,27976$, $p\leq 0,05$), podobnie jak opinie studentów opisywanych kierunków ($F=3,93708$, $p\leq 0,01$), partner/mąż/zona są dla młodzieży akademickiej ważnym źródłem zadowolenia. W dalszej kolejności niemniej ważni okazują się dla nich rodzice, stanowiący źródło zadowolenia 78% studentów na starcie w dorosłe życie. Nie zauważa się w tym zakresie istotnych statystycznie różnic wypowiedzi na poziomie analiz uwzględniających status bycia w związku czy małżeństwie, jednak uwidoczniają się one wraz z płcią badanych ($F=10,79229$, $p\leq 0,05$). Ponadto ważni w życiu okazują się – co podkreślają liczne wyniki badań – przyjaciele. Najlepszy przyjaciel zajmuje nie tylko w życiu adolescentów, ale także młodych dorosłych bardzo ważną rolę,

będąc dla nich punktem odniesienia porównań międzyludzkich i płaszczyzny odwołania do wartości oraz oczekiwań, jakie generuje przyjaźń. W przypadku badanych studentów dostrzega się, że płeć różnicuje wartość przyjaźni ($F=9,72317$, $p\leq 0,005$), co wyraża się w tym, że większą rangę przypisują przyjaźni kobiety. Ponadto tym, co różnicuje wartość nadawaną przyjaźni, jest też kierunek studiów ($F=3,82625$, $p\leq 0,05$). W życiu studentów ważnym źródłem ich zadowolenia są również osobisty mentor (32%) i dobry nauczyciel (28%), którzy okazują się najcenniejsi – prawdopodobnie z uwagi na etap przygotowania zawodowego – dla przyszłych pedagogów i lekarzy.

Rolę obecności życiowego partnera, jako osoby stanowiącej o zadowoleniu osobistym, podkreślają wszyscy badani studenci. Jest on ważnym źródłem zadowolenia z życia dla 85% z nich. W szczególności sądzą tak osoby będące w związku/małżeństwie ($F=35,66538$, $p=0,00000$) oraz kobiety ($F=5,50445$, $p\leq 0,05$). Dla młodzieży akademickiej życiowy partner okazuje się osobą, wobec której ma ona określone oczekiwania, a wśród nich odpowiednio: przyszli pedagodzy (90%), ekonomiści (87%), lekarze (81%) oraz prawnicy (73%). Od partnera/męża/żony oczekują: zrozumienia i wsparcia (95%), poczucia szczęścia i spełnienia (92%), poczucia bezpieczeństwa i ciepła (90%), pozytywnej energii do życia (90%), wspólnego rozwiązywania trudnych spraw (80%), a także – co szczególnie ważne na etapie planowania przyszłości – wspólnych celów i pomysłów na życie (78%) oraz spełnienia seksualnego (79%). Hierarchia ta nie dziwi wobec kryteriów, jakimi studenci mierzą swój czas dojrzewania do dorosłości. Jest to bowiem czas przeżywania w zgodzie z potrzebami, których realizacja przybliża ich do pełnienia ról w relacjach interpersonalnych i bliskich związkach, mających zapewnić im poczucie zakotwiczenia i spełnienia. Ponadto młodzi dorośli na tym etapie potrzebują też kontaktu z innymi osobami, których obecność sprzyja dokonywaniu porównań i ułatwia podejmowanie różnych wyborów życiowych. W świadomości studentów pojawiają się jako deklarowane ważne źródła zadowolenia: osobisty mentor/życiowy doradca oraz dobry nauczyciel. Pomiędzy potrzebą obecności mentora, rozumianego jako przewodnik życiowy i źródło zadowolenia, pojawia się w deklaracjach wszystkich badanych, to jednak bardziej potrzebują go studenci pedagogiki (44%) i medycyny (32%) niż pozostałych kierunków. W życiu przyszłych pedagogów, jako jedynej grupy doceniającej obecność tego autorytetu, ważny okazuje się też dobry nauczyciel. Wyborów nie różnicuje płeć, ale różnicuje je studiowany kierunek ($F=3,61398$, $p\leq 0,05$). Źródłem zadowolenia okazują się także osoby,

które imponują, a nawet mogą być dla młodych dorosłych wzorem bądź autorytetem. Należą do nich także osoby, które w sposób otwarty patrzą na świat i nie boją się ryzyka (58%), jak również rodzice (49%) oraz osoby, które osiągnęły sukces w dziedzinie, którą studiują badani (49%). Studenci omawianych czterech kierunków mają różne względem siebie podejście; kierunek studiów różnicuje ich wypowiedzi w zakresie postrzegania przez nich jako imponujących osób, które: szukają nowego zawodu/kwalifikacji w związku z brakiem pracy ($F=5,28304$, $p\leq 0,005$), nie boją się ryzyka ($F=3,20627$, $p\leq 0,05$) oraz wyjechały za granicę i osiągnęły sukces ($F=2,77833$, $p\leq 0,05$). Studenci medycyny w podobnym stopniu cenią osoby, które realizują się w innych obszarach niż studiowany przez nich kierunek (36%), co osoby, które osiągnęły sukces w wybranej przez nich dziedzinie (34%). Studenci ekonomii za imponujące im uważają osoby, które nie boją się ryzyka (32%), osiągnęły sukces w dziedzinie wybranej przez badanych (28%). Studentom prawa imponują w szczególności osoby, które poszukują nowych możliwości zawodowych i kwalifikacji w przypadku braku pracy (15%), a następnie rodzice (14%) i osoby, które osiągnęły sukces w wybranej przez nich dziedzinie (14%). Studenci pedagogiki natomiast najbardziej cenią kreatywność, zwracając uwagę na osoby, które szukają nowych dla siebie możliwości i poszukują nowego zawodu/kwalifikacji, stawiając czoło problemom rynku pracy (35%), a także – co się z tym wiąże – nie boją się ryzyka (31%), prezentując w ten sposób poszukujący sposób oceny rzeczywistości społeczno-kulturowej, w której żyją.

Przestrzeń doświadczania relacji przez studiującą młodzież można zatem uznać za ważną, dostarczającą jej powodów do radości, a w sytuacjach potrzeby konfrontowania swoich pomysłów na społeczno-zawodową przyszłość ma ona świadomość możliwości skorzystania także z relacji, jakie kształtują się wraz z pojawianiem się na horyzoncie doświadczeń osób, których wiedza i szerszy wgląd w życie mogą pomóc uporać się z dylematami w różnych jego osobistych wymiarach.

5.2. Poczucie jakości życia młodych dorosłych w przestrzeni doświadczania siebie

Okres wkraczania w dorosłość (stawania się osobą dorosłą) wydaje się czasem najbardziej intensywnym pod względem form doświadczania siebie w porównaniu z innymi okresami w życiu. Również wiara w realistyczny cha-

rakter swoich marzeń i oczekiwań w tej fazie rozwoju wydaje się największa, a ponadto zależna od aktywności własnej i związanych z nią indywidualnych, prospektywnych doświadczeń, będących odpowiedzią na istnienie i świadomość poczucia nieograniczonych możliwości. Stanowią one podstawę budowania samooceny i bodziec do samorealizacji, która rozwija się w sposób szczególny w okresach szczytowych napięć emocjonalnych i intelektualnych, przejawiając się w różnych formach aktywności człowieka, zwłaszcza na etapie studiowania. Samorealizacja młodych ludzi jako proces samostanowienia uwalnia ich potrzeby w kierunkach, których eksploracja dostarcza zadowolenia z siebie, stając się także ważnym ogniwem poczucia jakości życia.

Prócz roli, jaką pełni w rozwoju młodych ludzi ich aktywność, ważna jest świadomość własnych oczekiwań wobec przyszłości, czyli tego, co chcieli by i planują robić. Aby było to możliwe, ważne jest ustosunkowanie się do otaczającej ich rzeczywistości. Na tę rzeczywistość na etapie wchodzenia w dorosłość składają się różne przestrzenie, stanowiące główne obszary aktywności związanej ze zdobywaniem doświadczeń. W efekcie tego procesu młody dorosły buduje swoje zasoby, samoocenę, poczucie własnej wartości, podmiotowości i skuteczności w działaniu. Buduje je w płaszczyznach przeżywanych sukcesów, świadczących o celowości życiowych wyborów, odpowiedzialności za siebie i swoje życie, nowych form zaradności, a także w procesie doświadczania kryzysów i niepowodzeń. Ten obszar zakreśla ważne pole działania młodych dorosłych wchodzących w dojrzałe role społeczne, przygotowując ich do realizacji wielu zadań, których wypełnianie podnosi poziom samooceny i dostarcza okazji do podnoszenia samooceny w zakresie aktualnych (i w odniesieniu do przyszłości) form swojej aktywności. Przykładem mogą być samooceny w obszarach: wiary w siebie, wyboru obszaru kształcenia zawodowego, wyboru odpowiedniego kierunku studiów (i uczelni), zdobywania zaradności na przyszłość (także poczucia sukcesu, eksperymentowania z własną dorosłością w obszarze relacji, edukacji i pracy).

5.2.1. Samoocena w kategoriach poczucia zadowolenia vs kryzysu

Na podstawie analiz materiału empirycznego można wskazać, że badani studenci będący w fazie wkraczania w dorosłość wysoko oceniają jakość swojego życia. Na te oceny składa się wiele czynników, takich jak: dobre zdrowie, wspaniałe relacje z ludźmi, cudowny związek, zadowolenie z obszarów własnej edukacji i aktywności oraz wiara w zdobycie dobrej pracy w przyszłości.

Studenci finalizujący studia wyższe uniwersyteckie wydają się grupą ludzi zadowolonych z życia. Twierdzą tak wszystkie grupy badanych studentów realizujących studia wyższe uniwersyteckie (85%), zarówno kobiety, jak i mężczyźni, osoby będące w związkach partnerskich i małżeństwie oraz single. W przypadku wyodrębnionych grup, przygotowujących się w procesie kształcenia do funkcjonowania w ważnych obszarach życia społecznego, także wskazuje się takie odczucia. Zadowoleni czują się zarówno studenci pedagogiki (89%) i medycyny (87%), jak i ekonomii (83%) i prawa (82%). Na tę ocenę składają się oceny cząstkowe, odnoszące się do różnych jego wymiarów. Jednym z nich jest ocena własnego zdrowia – kategoria ważna, a nawet ułatwiająca rozumienie niektórych kwestii poczucia jakości życia. Wypowiedzi badanych wskazują, że studenci najczęściej oceniają swoje zdrowie w perspektywie aktualnej jako doskonałe i bardzo dobre (58%), dobre (31%), zadowalające (9%), a tylko 2% z nich postrzega je jako złe. Tendencja do dobrego samopoczucia sytuuje ich niejako na uprzywilejowanej pozycji, bowiem zdrowie, jako ważny składnik kondycji psychospołecznej¹⁷, umożliwia realizację ważnych dla jednostki celów. Dane ilustruje wykres poniżej.

Wykres 6. Zdrowie studentów

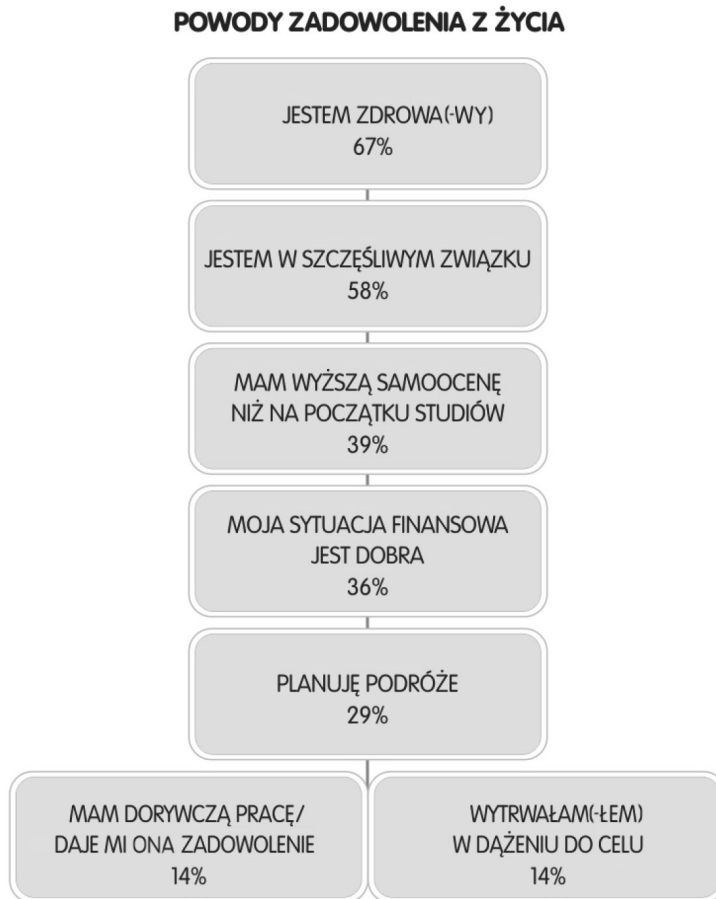


Źródło: badania własne.

¹⁷ W tym kontekście szerzej m.in. J. Suchodolska, *W poszukiwaniu wyznaczników kondycji psychospołecznej współczesnej młodzieży*. W: T. Lewowicki, B. Grabowska, A. Różańska (red.), *Socjalizacja i kształtowanie się tożsamości – problemy i sugestie rozwiązań*, Cieszyn–Warszawa–Toruń 2008, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek.

Analiza powodów zadowolenia, jakie odczuwają studiujący młodzi dorośli, pozwala wskazać hierarchię wyróżnionych spraw. Wypowiedzi te jednak nie zyskują szczególnie wysokiej rangi wśród wcześniej wymienionych kwestii regulujących stosunek badanych do siebie samych i tego, co na tym etapie życia osiągają i co stanowi powód do satysfakcji. Na siłę zobowiązań i identyfikacji z ważnym zadaniem tego okresu życia, jakim jest przejście z edukacji na rynek pracy, w dużym stopniu oddziałuje orientacja autonomiczna. Ta z kolei kształtuje się i rozwija przy wsparciu rodziców oraz innych bliskich osób. Tym, co sprzyja kształtowaniu się orientacji autonomicznej, jest: wysoka samoocena, samodzielność podejmowanych decyzji oraz lepsze przystosowanie się do wymagań zewnętrznych (w tym także presji środowiska). Uzyskane wyniki badań odzwierciedlają rzeczywistość badanych młodych dorosłych. O ich zadowoleniu – zarówno kobiet, jak i mężczyzn – decyduje układ hierarchicznych faktów określających ich sytuację życiową. Studenci u progu wejścia w dorosłość dostrzegają swoje zadowolenie w kilku płaszczyznach. Stan bycia zadowolonym z życia utożsamiają odpowiednio ze szczęśliwym związkiem (95%, K – 95%, M – 95%), zdrowiem (90%, K – 91%, M – 87%), z gronem przyjaciół (80%, K – 89%, M – 85%), finalizacją studiów (84%, K – 86%, M – 77%), samodzielnym zarabianiem pieniędzy (83%, K – 84%, M – 71%) oraz możliwością decydowania o własnym życiu – bycia autorem swojej biografii (83%, K – 84%, M – 79%). Sprawia to, że czują się zadowoleni z życia (83%). Ponadto powodem zadowolenia jest fakt, że mają własny kąt i nie mieszkają już z rodzicami (81%), mają wyższą samoocenę niż na początku studiów (76%, K – 78%, M – 74%), ale jednocześnie wiedzą, że mogą liczyć na ich finansową pomoc (75%, K – 76%, M – 78%). To prawdopodobnie daje im poczucie bezpieczeństwa i pełni rolę buforową w różnych sytuacjach, w których czują się wystawieni na próbę. Wymienione fakty dookreślające aktualną sytuację życiową badanych wskazują pewien porządek aksjologiczny, zgodnie z którym rozwija się ich aktywność i realizuje życiowy projekt. U progu wejścia na rynek pracy mają też wyższą samoocenę, co uznać można za ważny wskaźnik rozwoju, potrzebny na tym etapie życia. Obraz ten można scharakteryzować jako optymistyczny, świadczący nawet o poczuciu kontroli nad tym, co dla nich ważne. Sytuacja osobista młodych dorosłych stanowi ilustrację ważnych składników poczucia jakości życia, które wydaje się satysfakcjonujące. Można także wskazać, że czynniki te sprzyjają wzrostowi poczucia jakości życia. Dane wskazujące powody doświadczanego przez studentów zadowolenia z życia, także w perspektywie płci i sytuacji osobistej, prezentują schematy 19 i 20.

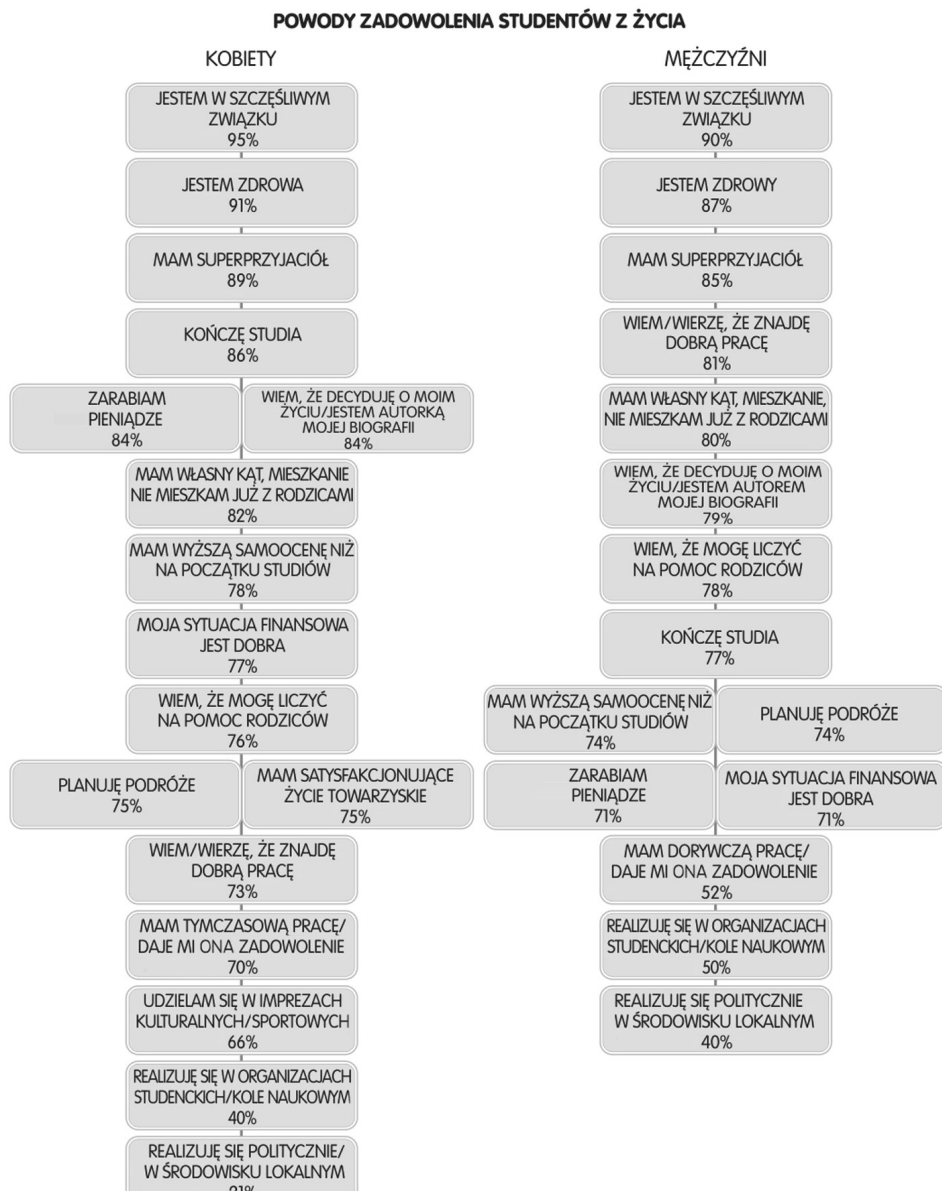
Schemat 19. Powody zadowolenia studentów



Źródło: badania własne.

Ponadto warto wskazać, że płeć nie różnicuje obrazu czynników, które generują stan doświadczanego przez studentów zadowolenia i satysfakcji, jednak dopełnieniem diagnozy w zakresie wyróżnionych spraw jest uwzględnienie sposobów myślenia kobiet i mężczyzn, kotwiczących wymienione sytuacje w życiu.

Schemat 20. Powody zadowolenia studentów z życia – w opinii studentek i studentów



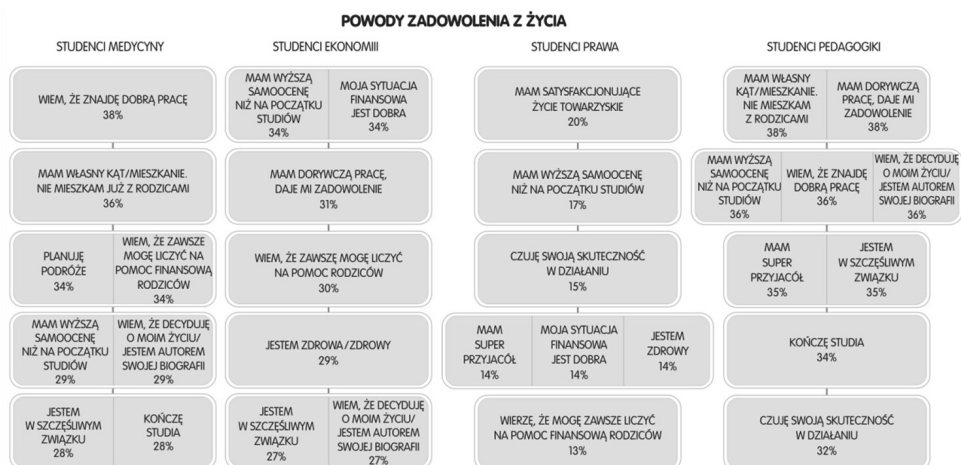
Źródło: badania własne.

Warto zauważyć, że generalnie widoczna jest duża zgodność przekonań kobiet i mężczyzn co do słuszności wyborów dotyczących poszczególnych faktów. Zauważa się jednak pewne różnice związane z płcią w płaszczyźnie zadowolenia z faktu finalizacji studiów (kobiety bardziej niż mężczyźni cieszy ten fakt), podobnie bardziej kobiety niż mężczyźni doceniają fakt zarabiania pieniędzy oraz cieszą się z dorywczej pracy, która daje im zadowolenie. Częściej realizują się też w imprezach kulturalnych i sportowych. Studenci płci męskiej natomiast zdecydowanie bardziej niż kobiety wierzą, że znajdują dobrą pracę, realizują się politycznie i w organizacjach studenckich, mają także częściej odczucie, że ich życie towarzyskie jest fascynujące. Wskazane dane procentowe ilustrują wybory wypowiedzi, z którymi w sposób najbardziej znaczący identyfikują się studiujący kobiety i mężczyźni. Oznacza to, że spośród wszystkich badanych studentek i studentów, którzy wskazali poszczególne sprawy jako ważne dla nich, zdecydowanie wybrali oni daną kategorię, traktując ją jako priorytetową dla siebie, co znalazło wyraz w wyborach wskazanych wypowiedzi jako szczególnie ważnych dla nich.

W przypadku omawianych kierunków zauważa się zróżnicowanie priorytetowych powodów zadowolenia studentów. Wprawdzie nie obserwuje się zróżnicowania w zakresie procentowych wyborów poszczególnych kategorii wypowiedzi (hierarchia ta, podobnie jak w przypadku hierarchii uznawanych przez młodych ludzi wartości, ma charakter spłaszczony), ale nadawanie przez studentów podwójnego, a nawet potrójnego znaczenia niektórym wartościom określającym powody ich zadowolenia z życia sprawiać może wrażenie chaosu. By to wrażenie spłycić, można wyróżnić pewne wspólne dla nich dominanty charakteryzujące sytuacje, które cieszą studentów. Są nimi w przypadku studentów medycyny: przekonanie, że znajdują oni dobrą pracę (38%), komfort wynikający z faktu, że mają własny kąt i nie mieszkają już z rodzicami (36%), z jednoczesnym przekonaniem, że zawsze mogą liczyć na ich finansową pomoc (32%), ponadto, wyższa samoocena niż na początku studiów (29%) i świadomość, że decydują o własnym życiu, czując się autorami swojej biografii (29%). O zadowoleniu decydują też dwa ważne fakty: bycie w szczęśliwym związku (28%) i fakt finalizacji studiów (28%). Studenci ekonomii określają swoją sytuację przez pryzmat: samooceny, która się podniosła (34%), sytuacji finansowej, którą oceniają jako dobrą (34%), posiadania dorywczej pracy (31%), deklarowanej pomocy finansowej rodziców (30%), zdrowia (29%), szczęśliwego związku (27%) oraz możliwości decydowania o swoim życiu (27%). Studenci pedagogiki opisują swoje zadowolenie z ży-

cia w kategoriach podobnych do uwzględnianych przez przyszłych ekonomistów. Są zadowoleni, bo: nie mieszkają już z rodzicami, mają własny kąt (38%) i dorywczą pracę (38%), a ich wyższa w porównaniu z wcześniejszą samoocena (36%) pozwala wierzyć, że znajdą dobrą pracę (36%). Wyraża się to w przekonaniu, że sami decydują o swoim życiu, będąc autorami własnej biografii (36%). Jest to ważne przekonanie w momencie, kiedy kończą niebawem studia (34%), są już w szczęśliwym związku (35%), otoczeni ponadto dobrymi przyjaciółmi (35%). Studenci prawa wydają się myśleć podobnie jak pozostałe grupy, jednak – co również widoczne jest w przypadku tego zagadnienia – wydają się mniej zaangażowani i przekonani. Wyraża się to ich słabszym zaangażowaniem i procentowo niższym udziałem w badaniu. Dla nich najważniejszym powodem zadowolenia z życia na tym etapie okazuje się satysfakcjonujące życie towarzyskie, jakie prowadzą (20%), kolejnym powodem jest wzrost samooceny (17%), odczuwanie swojej skuteczności w działaniu (15%) – ważne z punktu widzenia przyszłego zawodu. Podobnie oddziałuje na nich przekonanie, że są zdrowi (14%), mają superprzyjaciół (14%) a ich sytuacja finansowa (pośrednio dzięki rodzicom) jest dobra (14%). Płeć ani też status w związku nie różnicują wypowiedzi na ten temat, różnicuje je natomiast kierunek studiów w zakresie odczuwanej samooceny ($F=4,19649$, $p \leq 0,001$). Dane ilustruje schemat 21.

Schemat 21. Powody zadowolenia z życia studentów medycyny, ekonomii, prawa i pedagogiki



Źródło: badania własne.

Można odnieść wrażenie, że priorytetowe kryteria wskazujące powody zadowolenia ze swojego życia omawianych studiujących grup sytuują się wokół spraw wyznaczających ich status społeczno-ekonomiczny, także związany ze świadomością wpływu na własne życie i możliwością kreowania go, jak również określenia się w relacjach i związku oraz w relacji z etapem końca studiów. Można odnieść wrażenie, że są to dość typowe kategorie dookreślające moment w życiu studentów finalizujących studia. Potrzeba i próba autonomii, wyrażające się w dorywczym zarabkowaniu, mieszkaniu poza domem rodziców, przykładach zaradności z powodu wzrostu samooceny, trwaniu w szczęśliwym związku na etapie końca studiów, u progu przejścia z edukacji na rynek pracy odzwierciedla się w ogólnym zadowoleniu studentów z własnego życia.

Obraz ten w odwołaniu do wyników badań prowadzonych na podobny temat¹⁸ wydaje się wskazywać podobieństwa w zakresie wyróżnionych spraw. Wśród polskich studentów niską jakość życia wskazało 27,2% badanych, a w grupie studentów warszawskich tylko 17% badanych (w zbliżonym stopniu samoocena ta dotyczyła zarówno kobiet, jak i młodych mężczyzn). Generalnie nasuwa się twierdzenie, że studenci wysoko oceniają swoją satysfakcję z życia, będącą powodem odczuwanego zadowolenia. Ponadto zauważa się, że wyniki badań uwzględniające zasoby osobiste (bez względu na płeć) wykazały istotne statystycznie różnice dla zmiennych, wśród których – z uwagi na ważne w tym opracowaniu kryteria – wymienić można między innymi: nadzieję na sukces, umiejętne rozwiązywanie problemów, poczucie własnej skuteczności i otwartość na nowe doświadczenia. Ponadto około połowy badanych studentów warszawskich, charakteryzujących się dużą otwartością i wysokim poziomem ekstrawersji, deklarowało także wysokie poczucie jakości własnego życia¹⁹. Nie dziwi zatem, że co trzecia osoba z wysokim wskaźnikiem odczuwanej jakości życia charakteryzowała się łatwością nawiązywania i utrzymywania kontaktów społecznych, a także towarzyskością. W tej płaszczyźnie grupami, które najbardziej odpowiadają takiemu wizerunkowi

¹⁸ M. A. Turosz, *Zasoby osobiste i deficyty a jakość życia studentów Akademii Wychowania Fizycznego w Warszawie (Personal resources and deficits vs. quality of life of students from the University of Physical Education in Warsaw)*, „Problems Higieia Epidemiological” 2011, nr 92 (2), s. 204–210.

¹⁹ K. Skarżyńska, *Zaufanie, więzi społeczne i poczucie skuteczności a życie w demokracji. Psychologiczne predyktory satysfakcji z życia i sukcesu we współczesnej Polsce*, „Kolokwia Psychologiczne” 2002, nr 10, s. 197–212.

przez pryzmat powyższego opisu, są przyszli pedagodzy i prawnicy, traktujący życie towarzyskie i posiadanie cudownych przyjaciół za ważne powody zadowolenia z życia. Z przywołanymi wynikami koresponduje uzyskany przeze mnie obraz, wskazujący na istnienie związków pomiędzy poczuciem wpływu na własne życie wspomnianych grup a odczuwaną jego jakością.

Diagnoza ukazująca potrzebę relacji społecznych, w tym także bliskich interakcji, pozostaje w związku (koreluje) ze wskazaną w moich badaniach obecnością kryzysów w życiu tych młodych ludzi. Relacje interpersonalne są jednym ze źródeł odczuwanego przez badanych studentów kryzysu. Występowanie sytuacji kryzysowych miewa różne podłoże i – jak wskazują wyniki prowadzonych przeze mnie badań – w życiu emocjonalno-społecznym młodzieży akademickiej relacje interpersonalne nie zawsze są łatwe, a co się z tym wiąże, bywają powodem troski, zakłopotania bądź konfliktów. Pracuje on nad ich zażegnaniem, starając się rozwiązać pojawiające się problemy, zarówno te na poziomie psychicznym, jak i te o charakterze praktycznym, instrumentalnym. Bliskie osoby są w życiu młodych dorosłych ważne i za oczywiste uznać można, że – będąc źródłem odczuwanego zadowolenia – stają się także źródłem niepokoju. Można odwołać się w tym miejscu do założeń psychologii potrzeb, zgodnie z którymi potrzeby ważne dla człowieka stają się w sytuacjach wewnętrznego konfliktu źródłem braku spełnienia i wymagają kompensacji. Poszukują w nim oparcia, zrozumienia, spełnienia. Jeśli w chwilach trudnych społecznie nie znajdują tego, czego potrzebują (odczuwają tego deficyt), wizja istnienia i realizacji potrzeb ulega zmianom i z właściwą dla fazy młodości łatwością popadają w stan przesilenia, który nosi miano kryzysu.

Można w tym miejscu wskazać, że cały okres młodości na ogół nie jest wolny od kryzysów. Uzyskane dane empiryczne wydają się potwierdzać, że kryzysy są obecne w życiu wszystkich badanych młodych dorosłych, zarówno u kobiet, jak i u mężczyzn, osób będących w związku/małżeństwie i studentów żyjących samotnie, a także osób studiujących różne dziedziny wiedzy akademickiej i kierunku. Zastosowanie skali wskazującej stopień nasilenia zjawisk kryzysowych umożliwia też zilustrowanie problemu. Odczuwanie kryzysu w obszarze kontaktów i relacji interpersonalnych określone zostało przez badaną młodzież akademicką jako permanentne, co oznacza, że doświadcza go ona zawsze lub bardzo często. W przypadku grupy badanych studentów można odnieść wrażenie, że kryzysy powstają także w związku z aktualną sytuacją kształcenia, a także – co często idzie z sobą w parze – z obawą o zatrudnienie,

szanse na otrzymanie pracy (lub jej utrzymanie), samorealizację zawodową. Zdarza się, że studiujący nie są zadowoleni ze swoich edukacyjnych wyborów, co staje się powodem odczuwania kryzysu upływającego czasu przy jednoczesnym braku pomysłu na siebie w niedalekiej przyszłości. Czasami kryzys towarzyszy osobie w związku z poczuciem nadmiaru obowiązków codziennego życia oraz problemów w zakresie zdrowia. Ta różnica w identyfikowaniu sytuacji kryzysowych w grupach badanych adolescentów i młodych dorosłych potwierdza pojawienie się w okresie wczesnej dorosłości nowych zadań rozwojowych, związanych z podejmowaniem aktywności zawodowej oraz odpowiedzialności za siebie i inne osoby. Wczesna dorosłość to z jednej strony okres dużych napięć z powodu zarówno satysfakcji i dumy z osiągniętych efektów czy sukcesów, dającej energię i chęć do działania, jak i często ryzykownych w skutkach decyzji w związku z rosnącym apetytem na samodzielność i samowystarczalność. Z drugiej strony może to być czas doświadczania silnych obciążeń z powodu nakładających się zobowiązań w podstawowych obszarach życia. Studentów poszczególnych dziedzin charakteryzuje zbliżona ocena występowania tego zjawiska. Analiza sytuacji młodych dorosłych nasuwa się przypuszczenie, że zetknięcie się z kryzysem w życiu ma charakter świadomy, a pokonywanie trudności jest oczywistym procesem na tym etapie życia, co decyduje także o niższym poziomie odczuwania negatywnych emocji i braku lęku przy podejmowaniu decyzji dotyczących wprowadzania zmian w życie. Jest to prawdopodobnie związane ze zwiększającym się zakresem doświadczeń i świadomością własnych potrzeb. W tej sytuacji ich eksperymentowanie w rolach sprzyja łatwiejszemu podejmowaniu decyzji, których skutki mogą częściowo przewidzieć.

Sytuacje kryzysowe towarzyszą młodym ludziom w różnych obszarach życia; dotyczą różnych poziomów ich zaangażowania w społeczne relacje oraz etapy edukacji. Istnienie takiej sytuacji potwierdza około 77% osób w przedziale 22–25 lat²⁰. Zjawisko to znajduje swój wyraz w problemach, które im towarzyszą, widocznych na tle całej grupy quasi-pokoleniowej, jaką stanowią wchodzący w dorosłość. Wyniki podobnych badań na ten temat wskazują permanentną obecność kryzysów w życiu, traktowanych jako zjawisko przesilenia w związku z realizacją różnych zadań życiowych. Generalnie przeżywane kryzysy, zarówno w przypadku młodzieży, jak i młodych do-

²⁰ Por. m.in. J. Suchodolska, *Młodzież i młodzi dorośli wobec kryzysu indywidualnego – potrzeba wsparcia społecznego w rozwoju psychicznej niezależności (i dojrzałej tożsamości)*. „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja” 2016, nr 2 (10), s. 231–248.

rosłych, mają podobne podłoże emocjonalno-społeczne. Świadomi istnienia kryzysów w życiu są także studenci uniwersytetu, wśród nich aż 80% przyznaje, że poczucie „bycia w kryzysie” nie jest im obce. Permanentnie bowiem kryzysów doświadczają niemal w jednakowym stopniu w zakresie edukacji (25%), perspektyw życiowych (24%) oraz relacji interpersonalnych (22%).

Schemat 22. Obszary kryzysów w życiu studentów



Źródło: badania własne.

Schemat 23. Obszary kryzysów w życiu studentek i studentów



Źródło: badania własne.

Obecne w życiu kryzysy dotyczą młodych dorosłych bez względu na płeć, chociaż zauważa się, że są pewne różnice w zakresie obszarów, w których są one doświadczane przez kobiety i mężczyzn. Młodzi mężczyźni przeżywają kryzysy najczęściej w obszarze perspektyw życiowych (74%) oraz edukacji (65%). Dane te ilustruje schemat 23.

Studiujące kobiety w otaczającej je rzeczywistości społecznej źródła kryzysu dostrzegają najsilniej także – choć słabiej niż mężczyźni – w perspektywach życiowych (55%) ($F=5,50445$, $p\leq 0,05$) oraz edukacji (53%). Kobiety (44%) częściej też niż mężczyźni (23%) doświadczają kryzysu w związku partnerskim i małżeństwie, jak również w relacjach interpersonalnych. Relacje interpersonalne, podobnie jak relacje w związku, są komponentem aktywnym, budującym poczucie dorosłości, a tym samym również współtworzącym poczucie jakości życia. Zgodnie z przyjętym w pracy założeniem, że na poczucie jakości życia młodych dorosłych składa się wiele satysfakcji częściowych w przestrzeniach relacji z Innymi, samym sobą i konfrontacji z zadaniem, przestrzeń relacji interpersonalnych uważam za ważną, bo kształtującą obraz poczucia osobowego Ja na tle warunków rozwoju psychospołecznego. Jako płaszczyzna wspierająca proces kształtowania się tożsamości człowieka relacje interpersonalne i dotyczące je kryzysy (konflikty) stają się ważnym do uwzględnienia kryterium, zwłaszcza w omawianych aspektach wchodzenia w dorosłość i stawania się osobą dorosłą. Płaszczyznę tę – zgodnie z przyjętą w pracy koncepcją teoretyczną – traktuję jako jedną z ważnych przestrzeni aktywności młodych dorosłych w obszarach realizowanych zadań rozwojowych. Funkcjonowanie w relacjach, w tym także doświadczanie kryzysów, wyznacza poczucie jakości życia grupy, jaką stanowią studenci. Warto zatem przyjrzeć się przeżywanym przez nich kryzysom.

Konflikty w relacjach interpersonalnych mają swoje miejsce w życiu zarówno kobiet, jak i mężczyzn. Są częścią komunikacji i są wpisane w te procesy są, zwłaszcza że pojawiają się w efekcie doskonalenia sfery aktywności społecznej, ważnej na tym etapie życia. Problem ten postrzegać można z perspektywy analiz, które sytuują kobiety jako bardziej wnikliwie analizujące relacje międzyludzkie, w szczególności relacje miłosne i rządzące nimi prawidłowości. Być może dlatego zdecydowanie silniej odczuwają skutki kryzysu w związku niż mężczyźni, a także szybciej niż mężczyźni identyfikują go z sytuacją problemową. Dla 47% studiujących kobiet i 41% mężczyzn kryzys wywołany jest relacjami z Innymi. Przeżywają go zarówno osoby będące w związku partnerskim/małżeństwie, jak i osoby deklarujące się jako single.

Ponadto zauważa się również w tym zakresie nieznaczne zróżnicowanie wypowiedzi studentów, którzy za pośrednictwem kierunków kształcenia reprezentują grupy, które w niedalekiej przyszłości będą funkcjonować w ważnych obszarach życia społecznego. Osoby te przejawiać mogą sposób myślenia ukierunkowany mentalnie na funkcjonowanie zgodne z typem orientacji na życie, która rozwinęła się w toku kształcenia zawodowego. Jak wskazują uzyskane wyniki badań empirycznych, kryzys najbardziej uwidocznia się w obszarze edukacji i perspektyw życiowych, słabiej w obszarach relacji/konfliktów interpersonalnych, a najmniej w relacji w związku. Sytuacja ta nie dziwi, głównie z uwagi na podkreślane we wnioskach z badań własnych, podobnie jak we wnioskach z badań prezentowanych przez J. J. Arnetta, znaczenie przypisywane związkom partnerskim i rodzinie w życiu na tym etapie.

Uwzględnienie w analizach grup studentów kształcących się w zakresie medycyny, ekonomii, prawa i pedagogiki także dostarcza ilustracji obszarów, w których studenci przeżywają kryzysy. Pozwala ona wskazać, że w przypadku studentów medycyny kryzys najbardziej odczuwane one są wraz z postrzeganiem perspektyw życiowych (59%), a także w edukacji (52%), prawdopodobnie z powodu intensywnej nauki na trudnych studiach, po której zakończeniu mają oni wprawdzie potencjalnie większą pewność zatrudnienia, jednak proces zmierzający do uzyskania w przyszłości specjalizacji i stabilizacji zawodowej jest długi, co może wywoływać zniechęcenie i emocjonalne rozgoryczenie. Kolejnym obszarem kryzysowym jest dla nich relacja w związku partnerskim bądź małżeństwie (43%). Przyszłym ekonomistom kryzys towarzyszy w szczególności w obszarze realizowanej edukacji (64%) oraz – podobnie jak w pozostałych grupach studentów – w zakresie perspektyw życiowych (57%). W grupie przyszłych prawników kryzys odzwierciedla się najsilniej w obszarze perspektyw życiowych (77%), a następnie w realizowanej edukacji (59%), relacjach interpersonalnych (32%) oraz w związku/małżeństwie (31%). W przypadku studentów pedagogiki obserwuje się najczęstsze doświadczanie kryzysów w przestrzeni relacji interpersonalnych (56%), perspektyw życiowych (55%) oraz edukacji (52%). Dane te ilustruje schemat 24. Pozwala on wskazać, że w przypadku grup studentów prawa i medycyny kryzys najsilniej odzwierciedla się w obszarze perspektyw życiowych, odpowiednio (77% i 59%), w grupie studentów ekonomii – w obszarze edukacji (64%), w przypadku przyszłych pedagogów – w obszarze relacji interpersonalnych (56%). Analizując źródła kryzysów towarzyszące studiującym młodym dorosłym, można wskazać pewne ten-

dencje, które wpływają na ogniskowanie się kryzysów wokół ważnych dla studentów spraw. W płaszczyźnie relacji interpersonalnych kryzysy najczęściej przeżywają studenci pedagogiki, a w obszarze perspektyw życiowych dostrzegają je najsilniej przyszli ekonomiści i studenci medycyny. Studenci prawa natomiast doświadczają kryzysów – w głównej mierze – w obszarze edukacji. Tendencje te widoczne są na schemacie 24.

Schemat 24. Obszary kryzysów doświadczanych przez studentów medycyny, ekonomii, prawa i pedagogiki



Źródło: badania własne.

Poszukując przyczyn tak kształtującego się obrazu doświadczanych sytuacji kryzysowych z powodu relacji, niskiego poziomu zadowolenia z edukacji i obaw o własne perspektywy życiowe w przyszłości, trudno podjąć próbę jednoznacznej interpretacji zarysowanych zjawisk. Można jedynie poszukiwać potencjalnych związków pomiędzy realiami wyznaczającymi życie i sposób myślenia studentów w bliżej określonej przez nich rzeczywistości społeczno-kulturowej i ekonomicznej, która z jednej strony otwiera przed nimi różne ścieżki rozwoju, ukierunkowane na problemy rynku pracy, z którymi będą musieli sobie poradzić, z drugiej strony wskazuje szanse tworzenia swojej biografii z wykorzystaniem własnych zasobów i zasobów środowiska. Podejmując kwestie źródeł doświadczanych przez studentów kryzysów, wskazać można również na ich psychologiczne podłoże, zawierające się między innymi w hierarchii potrzeb wyznaczających sposoby myślenia o ważnych sprawach w życiu. Sprawy te wyznaczają sens życia, jak również warunki spełniania się w obszarze ukierunkowanej edukacji, będące jednym ze stymulatorów procesu kształtowania

się poczucia jakości życia młodych dorosłych. Zestawienie tych elementów, porządkujących myślenie o priorytetach w różnych obszarach spraw w życiu młodych ludzi (zwłaszcza studentów), ułatwia zrozumienie i interpretację otrzymanych wyników badań. W przypadku ujawnionych przez badane grupy źródeł przeżywanych przez nich kryzysów można przypuszczać, że studenci – zwłaszcza medycyny, ekonomii i prawa – są świadomi trudów projektowania przyszłości i perspektyw życiowych, a na tym tle znaczenia edukacji. Zauważa się, że kryzysy dotyczą w szczególności spraw związanych z wyobrażeniami przyszłości w kontekście oceny aktualnie realizowanego etapu, którym wyznaczana jest trwająca jeszcze edukacja. Właściwie można wskazać, że doświadczanie sytuacji kryzysowych i związanej z nią niepewności widoczne jest u wszystkich studentów finalizujących studia uniwersyteckie. Grupy studentów medycyny, ekonomii, prawa i pedagogiki postrzegają te problemy jako towarzyszące obecnym realiom świata ludzi młodych, którzy podejmując trud kształcenia na poziomie wyższym, dostrzegają na co dzień mało stabilne (i mało obiecujące) perspektywy, czasami jeszcze nie przystające do ich oczekiwań. Hierarchiczny układ ważności postrzeganych kwestii pozwala zauważyć, że w przypadku studentów medycyny i prawa sytuują się one w obszarach perspektyw życiowych, w przypadku studentów ekonomii – w edukacji, a w przypadku studentów pedagogiki – w obszarze relacji interpersonalnych. W przypadku studentów pedagogiki tym, co uwidocznia się jako priorytetowe, są kryzysy w relacjach interpersonalnych, być może dlatego, że charakter studiów przygotowujących ich do konieczności podejmowania dialogu z ludźmi w codziennych kontaktach wiąże się z kształtowaniem przekonania, że są oni jako przyszli edukatorzy odpowiedzialni za kontakty i ich jakość. Zatem całkiem prawdopodobne jest, że świadomość roli, jaką przyjdzie im odgrywać w społeczeństwie w obszarze edukacji, i wrażliwość na dostrzegane problemy sprawia, że w ten sposób postrzegają ułożone źródła sytuacji kryzysowych w codziennym życiu.

We wszystkich opisywanych grupach studenci wydają się podkreślać, że doświadczanie wyborów edukacyjnych, podobnie jak świadomość perspektyw życiowych, sytuuje ich w momencie niełatwym, który generuje doświadczenie kryzysu. Może właśnie w tych obszarach chcieliby oni odnaleźć pewność własnych perspektyw edukacyjno-zawodowych. Traktuje zatem zarówno edukację, jak i oczekiwania wobec przyszłości jako zadanie, wyzwanie, które wywołuje niepewność i stres. Trudno ten stan ocenić, zakładając, że może być to przejaw pozytywny, świadczący o wrażliwości studentów na trafność swoich wyborów, które – w nieprzyjaznej ekonomicznie rzeczywistości

stości i mało przejrzystej percepcji procesu przechodzenia ze świata edukacji do świata prac – mogą budzić niepokój, przejawiający się jako kryzys (świadczący o kryzysie). Dlatego też odczuwane przez młodych dorosłych kryzysy traktować można współcześnie jako naturalny element procesu dojrzewania studentów do dorosłości. Zgodnie z przywołaną w części teoretycznej koncepcją E. H. Eriksona kryzys ten jest zjawiskiem naturalnym i potrzebnym, a nawet – pojawiający się w obszarach edukacji i perspektyw życiowych – świadczyć może o wyraźnej świadomości wartości edukacji w procesie zabiegania o dobre wykształcenie badanych i przejścia do dojrzałego, konsekwentnego podejmowania ról społecznych i zobowiązań zawodowych na tym etapie życia. W pewnych sytuacjach świadomość niejasnych perspektyw życiowych może sprzyjać potrzebie zwiększenia własnej skuteczności i ukierunkowania aktywności w obszarach doświadczanych deficytów na nowe style zaradności oraz zachowania proaktywne, służące budowaniu lepszych strategii do realizacji pełnionych dotąd ról. Poza tym potwierdza się w tym miejscu teza postawiona przez J. J. Arnetta, że młodzi dorośli na tym etapie życia funkcjonują w najważniejszych sferach aktywności, w których rolę pierwszorzędową zajmują relacje interpersonalne (w tym relacje w związkach), jak również poszukiwanie nowych perspektyw przyszłości. Cel ten wydaje się przez nich osiągany na różnych poziomach aktywności, co omówione zostanie przeze mnie w dalszej części tego rozdziału.

5.2.2. Korzystanie z własnych zasobów, ocena czasu i miejsca w życiu

Zasoby człowieka składają się na kapitał społeczny, który – jak wskazują T. Żukowski i M. Theiss – jest w ostatnich latach „coraz częściej postrzegany jako ważny element charakterystyki warunków życia polskiego społeczeństwa”²¹. Prócz omawianego pulmanowskiego jego pojmowania dostrzega się także kapitał rozumiany jako posiadane przez osoby, rodziny i społeczności zasoby dostarczające jednostce wymiernych korzyści, także w obszarze budowania poczucia jakości życia.

Zasoby, jako warunki osobiste i wartościowe dla przeżyć człowieka formy energii stanowią ważny integralny element w procesie kształtowania jakości

²¹ T. Żukowski, M. Theiss, *Obywatele wśród krewnych i znajomych: stowarzyszeniowo-obywatelski kapitał społeczny i jego związki z kapitałem rodzinnymi i sąsiedzko-towarzystwem*. W: K. Zagórski (red.), *Życie po zmianie. Warunki życia i satysfakcje Polaków*, cyt. wyd., s. 63.

życia człowieka. W literaturze przedmiotu charakterystyka zasobów jednostkowych odwołuje się – o czym była mowa w części teoretycznej pracy – do właściwości podmiotowych (zasobów osobistych), ważnych w procesie codziennego radzenia sobie, a także umiejętności utrzymania i podnoszenia przez człowieka poziomu zdrowia i zadowolenia z życia. W tym kontekście zasoby własne stanowią wartościowy potencjał do rozwoju, zarówno w aspekcie biologiczno-psychologicznym oraz interpersonalnym, jak i w formie sieci społecznych, obejmujących więzi międzygrupowe, cechy środowiska i cechy kultury. W tej pracy interesują mnie zwłaszcza zasoby osobiste.

Uwzględniając biospołeczny status funkcjonowania jednostki, zwraca się uwagę na obecność zasobów interpersonalnych i społecznych, obejmujących sieci społeczne i satysfakcjonujące relacje. Taki obraz rysuje się w przypadku grupy młodych dorosłych, co koresponduje również ze wskazanym przez K. Doroszewicza stanem badań służących poszukiwaniu związków pomiędzy relacjami społecznymi (interpersonalnymi) a jakością życia. Uzyskane wyniki potwierdzają, że silne więzi społeczne sprzyjają podwyższaniu samooceny jednostki, a satysfakcjonujące bliskie związki i zadowolenie z bycia razem są ważnymi elementami poczucia zadowolenia, a nawet szczęścia i decydują o wysokiej jakości życia²². Swoistą ilustracją są prezentowane wyniki badań odwołujących się do przestrzeni relacji i bliskich związków, analizowanych w niniejszym rozdziale, w części 4.1.1 i 4.1.2.

W perspektywie analiz poświęconych sprawom zasobów własnych, będących składnikami tak rozumianego kapitału, kwestią ważną jest poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o ich posiadanie i świadomość potrzeby korzystania z nich jako ważnych w budowaniu poczucia jakości życia. W perspektywie powyższych rozważań warto uwzględnić, że w przypadku, gdy większość młodych ludzi może mieć podobny kapitał edukacyjny, kryterium dostępności rynku pracy dla poszczególnych osób opiera się na wycenie wartości jednostki do jakości wartości osobistych. Jakości osobiste są właśnie obserwowane jako zasoby jednostki ukryte przez nią w różnych domenach doświadczenia życiowego, możliwe do wykorzystania w potencjalnych sytuacjach społecznych i edukacyjno-zawodowych. Tak rozumiane zasoby tworzące kapitał personalny są w życiu młodych dorosłych u progu wchodzenia na rynek pracy niezwykle potrzebne. W tym miejscu pojawiają się ważne pytania: jak aktualnie oceniają siebie, a także czym dysponują studenci finali-

²² K. Doroszewicz, *Bliskie związki a jakość życia*, „Psychologia Jakości Życia” 2008, nr 7 (1, 2), s. 5–18.

zujący studia uniwersyteckie? Jak czują się na tym ważnym etapie życia zawodowego? Jak oceniają siebie i swoje zasoby na etapie mentalnego jeszcze przechodzenia z młodości do dorosłości i edukacji na rynek pracy?

Ten indywidualny dla każdego z nich czas psychologiczno-społeczny sprzyja budowaniu różnych zasobów, które planują oni wykorzystać i które prawdopodobnie współtworzą cechy dystynktywne poczucia jakości życia młodych dorosłych (przyczyniając się do podnoszenia jego poziomu).

Schemat 25. Zasoby młodych dorosłych



Źródło: badania własne.

Studenci realizujący studia uniwersyteckie czują się odpowiedzialni za siebie i swoje decyzje; twierdzi tak 67% wszystkich badanych. Oprócz tego czują się ambitni (63%), zaradni życiowo (60%) i otwarci na nowe doświadczenia (53%). Jak twierdzą, wykazują w jednakowym stopniu postawę pomysłową, kreatywną i wytrwałą w dążeniu do celu (51%). W sprzyjających temu sytuacjach określają siebie jako pewnych siebie i stanowczych (38%), o wysoko rozwiniętej potrzebie autonomii (35%). Ta szeroka amplituda emocjonalnie nasyconych pojęć, dookreślających zasoby młodych dorosłych na etapie przechodzenia z młodości do dorosłości oraz edukacji na rynek pracy, stawia ich w korzystnym świetle, ukazującym dużą siłę i potencjał do dalszego rozwijania w przyszłości. Dane prezentuje schemat 25.

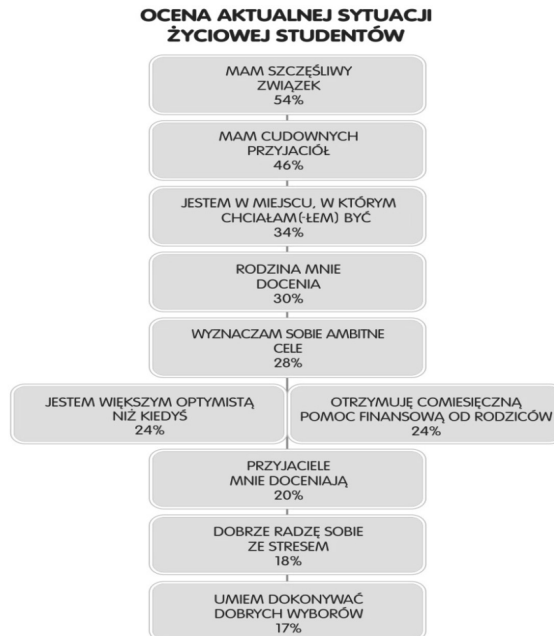
W kontekście zasobów, jakie dostrzegają u siebie studenci omawianych kierunków, przygotowujących ich do funkcjonowania w obszarach planowanej aktywności zawodowej, zauważa się, że studenci na podobnych poziomach sytuują zasoby, które postrzegają u siebie i których znaczenie okazuje się ważne szczególnie na etapie końca studiów i przechodzenia w coraz bardziej odpowiedzialną, wymagającą wytrwałości oraz pewności siebie przestrzeń aktywności zawodowej. Można odnieść wrażenie, że na etapie mentalnego jeszcze przechodzenia z edukacji na rynek pracy identyfikują u siebie cechy, których obecność jest wskazana, a nawet pożądana zawodowo, choć może charakter zasobów ukształtował się też pod wpływem innych czynników, między innymi odwzorowania czy wychowania w domu. Kształtowanie się pewnego, związanego z edukacją sposobu myślenia i obrazu dojrzałego funkcjonowania w obszarach życia po studiach wyzwała prawdopodobnie w sposób podświadomy rozwój zasobów, które będą dookreślać osoby o różnym rozwoju zawodowym. Pojawiająca się autonomiczność stawiana jest na pierwszym miejscu przez studentów medycyny (36%) i prawa (16%), a na kolejnych miejscach – także w przypadku obu grup – otwartość na ryzyko porażki. Ponadto przyszli lekarze dostrzegają pewność i stanowczość (34%) jako cechy osobowości albo też dyspozycje ukształtowane wraz z kierunkiem studiów, przygotowujących ich do podejmowania stanowczych decyzji, a w związku z tym do otwierania się na ryzyko porażki (32%). Uważają się zarówno za otwartych na doświadczenia (29%), wytrwałych w dążeniu do celu (29%), jak i zaradnych życiowo (29%), wykazujących zdeterminowanie na osiągnięcie wyznaczonych sobie celów. Wśród najważniejszych zasobów studentów ekonomii wymienić można przede wszystkim: odpowiedzialność za siebie i swoje decyzje (30%), ambicje i pracowitość (31%), otwartość na nowe doświadczenia (28%), podobnie jak oceniane na tym samym poziomie: zaradność życiową, autonomiczność oraz pewność siebie (24%). Wśród studentów pedagogiki widoczne jest przeświadczenie, że są oni pomysłowi i kreatywni (37%), co w perspektywie przygotowywania się do aktywności zawodowej w obszarze edukacji traktować można jako cechę wartościową, odpowiadającą ich potrzebom, podobnie jak zaradność (35%) i otwartość na ryzyko porażki, które też okażą się im niezwykle przydatne. Świadomość własnych zasobów jest ważną kompetencją na etapie przygotowywania się do zaistnienia w realiach rynku pracy i z pewnością sprzyja podnoszeniu zadowolenia w procesie wchodzenia nie tylko w nowe role zawodowe, ale i w samą dorosłość. Dane ilustruje schemat 26.

Schemat 26. Zasoby studentów medycyny, ekonomii, prawa i pedagogiki



Źródło: badania własne.

Schemat 27. Ocena aktualnej sytuacji życiowej studentów



Źródło: badania własne.

W tym kontekście w perspektywie postrzeganych u siebie i doświadczanych zasobów osobistych kształtuje się przekonanie studentów na temat własnej sytuacji życiowej na tym etapie. Potwierdza to przekonanie J. J. Arnetta, że doświadczanie siebie i mocnych stron buduje pomost pomiędzy możliwościami łączenia nauki i pracy, a także doświadczeń w sferze osobistej i społeczno-edukacyjnej (a nawet zawodowej). Obraz zasobów widzianych przez pryzmat wyłącznie pozytywnego doświadczania siebie i własnej aktywności pozwala w podobnej konwencji oceniać swoją sytuację życiową, określającą czas i miejsce w życiu studentów. Nie zauważa się różnic w zakresie płci, z wyjątkiem przekonania, że kobiety czują się bardziej niż mężczyźni doceniane przez rodzinę ($F=8,54787$, $p \leq 0,005$). Kategorie te wskazuje schemat 27.

Podobne zdarzenia – jako priorytetowe – charakteryzują aktualną sytuację życiową studentów reprezentujących opisywane kierunki studiów, przygotowujące ich (w toku kilkuletniego profilowanego kształcenia) do aktywności w ważnych obszarach życia społecznego po zakończonej edukacji. Dla studentów medycyny tym, co im aktualnie najbardziej towarzyszy, są: słowa i gesty ze strony przyjaciół (94%), szczęśliwy związek (89%), słowa uznania ze strony rodziny (88%). Ponadto niezwykle ważna jest dla nich obecność cudownych przyjaciół (84%), a także czas i miejsce, w którym się aktualnie znajdują (82%). Jest to – jak wskazują – moment w życiu, który ich zadowala, co może oznaczać istnienie potencjalnych związków tej zmiennej z zadowoleniem z innych przestrzeni własnej aktywności. Kierunek studiów różnicuje wypowiedzi studentów w tym względzie tylko w zakresach spraw, które związane są z obszarem braku autonomii (semiautonomią) w relacji z rodzicami. Studenci wypowiadają się na temat swojej aktualnej sytuacji życiowej, używając kryteriów różnicujących opisujących otrzymywanie comiesięcznej pomocy finansowej ze strony rodziców ($F=3,47549$, $p \leq 0,05$) i swojej własnej niezależności finansowej, która jest powodem zadowolenia z aktualnej sytuacji życiowej ($F=3,87452$, $p \leq 0,05$). W pozostałych grupach studentów widoczna jest zbliżona hierarchia w zakresie najważniejszych określeń służących opisowi ich sytuacji. Są w szczęśliwym związku, czują się docenieni przez rodzinę i przyjaciół, a w dalszej kolejności ich oceny dotyczą faktu zabezpieczenia finansowego ze strony rodziców, radości z dokonywania dobrych wyborów oraz wzrostu optymizmu życiowego. Odpowiednio studentów ekonomii cieszy najbardziej szczęśliwy związek (93%), słowa i gesty uznania ze strony przyjaciół (84%), comiesięczna pomoc finansowa rodziców (83%). Studenci prawa oceniają własną sytuację życiową także w szczególności przez pryzmat istnienia cudownych relacji z part-

nerem/mężem/zoną (94%) i przyjaciółmi (90%), jak również relacji z rodzicami (89%). W dalszej kolejności dostrzegają w sobie umiejętność dokonywania dobrych wyborów (85%). Przyszli pedagodzy także cieszą się szczęśliwym związkiem (97%), czują się docenieni przez rodzinę i przyjaciół (89%) doświadczają obecności swoich cudownych przyjaciół (86%) i są większymi optymistami niż kiedyś (82%). Omówiona hierarchia spraw składających się na zasoby budujące wizerunek studentów na etapie transgresyjnego przechodzenia z edukacji na rynek pracy wskazuje wyraźne dominanty świadczące o podobnym dla tej grupy społeczno-edukacyjnej spektrum spraw, które dookreślają ich charakterystykę i osobisty status. Jest to niezwykle potrzebne w perspektywie tworzenia warunków chroniących i zasobów służących utrzymaniu pozytywnego zdrowia psychicznego²³. Dane ilustruje schemat 28.

Schemat 28. Ocena aktualnej sytuacji życiowej studentów medycyny, ekonomii, prawa i pedagogiki

OCENA AKTUALNEJ SYTUACJI ŻYCIOWEJ STUDENTÓW			
MEDYCYNY	EKONOMII	PRAWA	PEDAGOGIKI
PRZYJACIELE MNIE DOCENIAJĄ 94%	MAM SZCZĘŚLIWY ZWIĄZEK/ CUDOWNYCH PRZYJACIOŁ 93%	MAM SZCZĘŚLIWY ZWIĄZEK 94%	MAM SZCZĘŚLIWY ZWIĄZEK 91%
MAM SZCZĘŚLIWY ZWIĄZEK 89%	PRZYJACIELE MNIE DOCENIAJĄ 84%	MAM CUDOWNYCH PRZYJACIOŁ 90%	RODZINA (PRZYJACIELE) MNIE DOCENIAJĄ 89%
RODZINA MNIE DOCENIA 88%	OTRZYMUJĘ COMIESIĘCZNĄ POMOC FINANSOWĄ OD RODZICÓW 83%	RODZICE (PRZYJACIELE) MNIE DOCENIAJĄ 89%	MAM CUDOWNYCH PRZYJACIOŁ 86%
MAM CUDOWNYCH PRZYJACIOŁ 84%	JESTEM NIEZALEŻNY OD RODZICÓW 76%	UMIEM DOKONYWAĆ DOBRYCH WYBORÓW 85%	JESTEM WIĘKSZYM OPTYMISTĄ 81%
JESTEM W MIEJSCU, W KTÓRYM CHCIAŁEM BYĆ 81%	JESTEM WIĘKSZYM OPTYMISTĄ NIŻ KIEDYŚ 75%	OTRZYMUJĘ COMIESIĘCZNĄ POMOC FINANSOWĄ OD RODZICÓW 80%	JESTEM W MIEJSCU, W KTÓRYM CHCIAŁEM BYĆ 80%
OTRZYMUJĘ COMIESIĘCZNĄ POMOC FINANSOWĄ OD RODZICÓW 80%	NIE JESTEM ZADOWOLONA/Y 80%	MAM WIĘCEJ ZDOŁNOŚCI, NIŻ MYŚLAŁEM 72%	WIEM, ŻE MAM WIĘCEJ ZDOŁNOŚCI, NIŻ MYŚLAŁEM 73%
POPRAWIŁ SIĘ STAN MOJEJ AKTYWNOŚCI 79%	JESTEM W MIEJSCU, W KTÓRYM CHCIAŁEM BYĆ 64%	JESTEM W MIEJSCU, W KTÓRYM CHCIAŁEM BYĆ 72%	JESTEM NIEZALEŻNY FINANSOWO OD RODZICÓW 79%
			RODZINA MNIE DOCENIA 76%

Źródło: badania własne.

²³ E. Sokołowska, L. Zabłocka-Żytka, S. Kulczyńska, J. Wojda-Kornacka, *Zdrowie psychiczne młodych dorosłych. Wybrane zagadnienia*, cyt. wyd., s. 46.

Studenci kończący studia uniwersyteckie, reprezentujący wszystkie z badanych kierunków studiów, oceniając swój czas i miejsce w życiu, identyfikują się najsilniej z płaszczyzną samookreślenia w relacjach, zarówno w związku (miłosnym – partnerskim/małżeńskim), jak i w relacjach z przyjaciółmi i rodziną. Uważają, że tym, co dookreśla ich sytuację osobistą w tym momencie życia, są: szczęśliwy związek (91%), obecność cudownych przyjaciół (89%), którzy ich doceniają (88%), a także rodziny, która także ich docenia (80%). W tym przypadku widoczne jest zróżnicowanie zarówno na poziomie ocen kobiet i mężczyzn ($F=8,54787$, $p\leq 0,05$), jak i kierunku studiów ($F=2,01082$, $p\leq 0,05$). Jak można zauważyć, studenci są zadowoleni ze swojego aktualnego miejsca w życiu (77%). Ważne dla nich jest również, że: wyznaczają sobie ambitne cele i realizują je (75%), otrzymują comiesięczną pomoc finansową od rodziców (74%), otwierają się na nowe doświadczenia (73%), poprawił się ich stan zdrowia i aktywności (72%), a także wierzą, że mają więcej zdolności (72%). W przypadku kobiet i mężczyzn obserwuje się zróżnicowanie tylko ze względu na kategorię bycia docenionym przez rodzinę, prawdopodobnie ze względu na widoczną w obszarach społecznych w pedagogice wartość i rangę rodziny, podkreślaną przez studentów pedagogiki jako ważną w życiu. Tym, co różnicuje ocenę sytuacji życiowej studentów poszczególnych kierunków, jest wzrost optymizmu ($F=3,47549$, $p\leq 0,05$), który w sposób szczególnie wyraźny charakteryzuje studentów pedagogiki, a także deklaracja otrzymywania comiesięcznej pomocy finansowej od rodziców ($F=3,87452$, $p\leq 0,05$), która w najmniejszym stopniu dotyczy również studentów pedagogiki, ponieważ okazują się oni grupą, która podejmując pracę (podrozdział 5.4.2), w mniejszym stopniu niż pozostali korzysta z finansowej pomocy rodziców. Pedagodzy jednak wydają się bardziej krytyczni wobec siebie, zauważając – w większym stopniu niż pozostali studenci – poczucie zatrzymania się w miejscu ($F=3,57853$, $p\leq 0,05$). Jak wskazują wyniki badań dotyczących zadowolenia młodych ze swojego życia prezentowane przez innych badaczy, tylko jedna trzecia pracujących młodych ludzi deklaruje zadowolenie ze swojego wykształcenia, podobnie jak z pracy zawodowej. Nieznaczna część z nich, stanowiąca 15% omawianej populacji młodych dorosłych, wskazuje, że realia życia zawodowego potwierdzają zadowolenie z uzyskiwanych dochodów, co generuje dążenie do podnoszenia kwalifikacji w trosce o poprawę swojej sytuacji finansowej. Warto zauważyć, że ważną kwestią podnoszącą poczucie jakości życia jest świadomość młodych osób, że sami budują swoją biografię, że ich los zależy od nich samych. Wprawdzie – jak wynika z badań prowadzonych w zakresie

diagnozy społecznej²⁴ – tylko około 50% badanych dostrzega swoją przyszłość w kategoriach pozytywnych zmian, odnajdując satysfakcję przede wszystkim w związku partnerskim/małżeństwie i relacjach z osobami znaczącymi. Za najważniejszy warunek udanego życia młodzi Polacy uznają w hierarchicznej kolejności: udane życie partnerskie/małżeńskie (60,54%), doświadczanie zdrowia (59,65%), posiadanie pracy (45,17%), możliwość zarabiania pieniędzy (35,51%), w dalszej kolejności – inne wartości kształtujące i doskonalące jakość własnego życia. Warto wspomnieć, że w przypadku badanych i opisywanych w tym opracowaniu grup studentów mamy do czynienia z osobami, które nie podjęły jeszcze trwałych zobowiązań. Podejmowanie zatem dyskusji dotyczących tych kwestii, z uwagi, że nie są one przedmiotem badań, znajdzie miejsce w innym opracowaniu.

Ocena własnej sytuacji życiowej oznacza bardziej bądź mniej świadomy „proces umysłowy”, w którym jednostka weryfikuje to, w jakim stopniu jej własna percepcja życia przystaje do jej wyobrażeń o życiu. Im większa panuje tu zgodność, tym człowiek okazuje się bardziej zadowolony z siebie i własnego życia²⁵. Można w tym miejscu odwołać się do R. Persauda²⁶, który poczucie zadowolenia (i bycia szczęśliwym) wiąże z tym, w jaki sposób umiejętności podejmowania przez jednostkę konsekwentnych i skutecznych działań korespondują z realnie wykorzystaną szansą ich urzeczywistnienia w codziennym życiu. W fazie wczesnej dorosłości podejmowane działania życiowe ukierunkowane są na sukces uzyskania samodzielności, własnej pozycji społecznej (nierzadko też prestiżu) i osiągnięcie zadowalającej autonomicznej pozycji finansowej. W sytuacjach, gdy rozwój i funkcjonowanie człowieka nie są obciążone żadnymi znaczącymi deficytami, gdy rozwój i proces formowania tożsamości jest prawidłowy, za kształtowanie się omawianych kompetencji odpowiadają mądrość i siła motywacji. Często są to wystarczające atrybuty. Młodym ludziom, wykazującym rozwinięte predyspozycje do uczenia się oraz nabywania kompetencji zawodowych i społecznych, szczególnie służy umiejętność wczesnego, aktywnego i uważnego odczytywania

²⁴ J. Czapieński, T. Panek (red.), *Diagnoza społeczna 2011. Warunki i jakość życia Polaków. Raport*, cyt. wyd.

²⁵ A. Porczyńska-Ciszewska, *Cechy osobowości a doświadczanie szczęścia i poczucie sensu życia*, Katowice 2013, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 45.

²⁶ Szerzej R. Persaud, *Pozostać przy zdrowych zmysłach. Jak nie stracić głowy w stresie współczesnego życia?*, tłum. P. Luboński, Warszawa 1998, Jacek Santorski & CO Wydawnictwo.

sytuacji, w których mogą odnieść sukces i stać się dostrzeżony przez Innych. Ponadto żyją w świecie, w którym ma prawo decydować o swoich przekonaniach, wybierać własny styl życia i kształtować go na wiele sposobów²⁷. Doświadczenie siebie (zadowolenia i satysfakcji, podobnie jak kryzysów), korzystanie z zasobów (własnych i środowiska) oraz budowanie podmiotowości koresponduje z oceną czasu i miejsca w życiu. Samoocena, nadanie znaczenia chwili obecnej, jako ważnego momentu do inicjowania dojrzałych relacji i budowania tożsamości, odgrywa decydującą rolę w procesach autentyczności przeżyć i rozwoju samoświadomości. Poszukując odpowiedzi na pytanie o źródła odczuwanego przez młodych dorosłych szczęścia, zauważa się, że jest ono ulokowane bezpośrednio w relacjach interpersonalnych, a dopiero w dalszej kolejności w innych formach samorealizacji.

Współcześnie nie obowiązuje już hierarchiczny porządek wszechświata, w którym ludzie byli przywiązani do jakiegoś miejsca, roli i pozycji społecznej, która była im przypisana, a jej porzucenie było nie do przyjęcia. Zdaniem autora „nowoczesna wolność narodziła się dzięki zdyskredytowaniu takich hierarchii”²⁸. Charakterystyczne jednak dla współczesności zawężenie horyzontów przyczyniło się do tego, że ludzie utracili szerszą wizję rzeczywistości, skupiając się wyłącznie na swoim własnym życiu. Proces ten – jak słusznie zauważa R. Leppert²⁹ – jest w ujęciu Ch. Taylora „ciemną stroną indywidualizmu” z uwagi na to, że spłyca on i zawęża życie człowieka, czyniąc je mniej związanym z Innymi. Uwaga ta wydaje się jednak nie dotyczyć młodych dorosłych, którzy przejawiają otwartą postawę wobec siebie i świata, dążenia do uczestniczenia w nim. Dążenia te uwidoczniają się na wiele sposobów. Jednym z nich jest przechodzenie z adolescencji do dorosłości. To w nim upatrywać można kształtujących się postaw proaktywnych, z dużą ciekawością poznawczą i optymizmem właściwym młodym dorosłym na etapie finalizacji studiów. Młodzi dorośli koncentrują się na ważnym dla siebie obszarach spraw wyznaczających ich życie po studiach, określają siebie w kategoriach pozytywnych, progresywnych zmian, dzięki którym będą w stanie sprostać zadaniom dorosłego życia wraz z aktywnością w ważnych obszarach życia społecznego.

²⁷ Ch. Taylor, *Etyka autentyczności*, tłum. A. Pawelec, Kraków 1996, Wydawnictwo „Znak”.

²⁸ Tamże, s. 10.

²⁹ R. Leppert, *Pomiędzy dzieciństwem a dorosłością. Młodzież jako obiekt badań naukowych w Polsce w ostatniej dekadzie XX wieku*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2000, numer specjalny: *Teraźniejszość młodego pokolenia*, s. 89–101.

5.2.3. Poszukiwanie własnej podmiotowości i skuteczności

Podmiotowość i poczucie sprawstwa w działaniu wzrasta wraz z tworzeniem korzystnych warunków do rozwoju. Można zatem wskazać na istnienie związku między poczuciem podmiotowości człowieka a poczuciem jego jakości życia. W tej perspektywie tym, co decyduje o doświadczaniu własnej podmiotowości, wydaje się głębia i trwałość pozytywnych przeżyć i doświadczeń. W tym kontekście warto również podjąć rozważania nad związkiem pomiędzy opisywanym w tym rozdziale „byciem autorem swojej biografii” a odczuwaną jakością życia. Pytanie o związek odwołuje się do wyróżnienia podmiotowości człowieka jako świadomego twórcy własnego życia, realizującego priorytetowe cele i wartości. Podmiotowość to także budowanie świadomości. To czynnik, który – jako element sprawczy myślenia i działania – może „modyfikować poziom organizacji życia ludzkiego w wymiarze przestrzennym, czasowych i kulturowym”³⁰. W kontekst podmiotowości (i podmiotowej aktywności) uwikłany jest również proces przechodzenia z edukacji na rynek pracy. Jak wskazuje A. Bańka, ważne są nie granice przechodzenia, ale rozwijające się w związku z nimi: jakość mobilności psychicznej, gotowość do eksploracji wewnętrznej i zewnętrznej, poczucie sprawstwa oraz pokonywanie ograniczeń (także doskonalenie siebie)³¹. W tym aspekcie warto mówić o miejscu edukacji w procesie kreowania zmiany społecznej, której efektem powinna być praca nad przesuwaniem dotychczasowych granic i podnoszeniem możliwości własnego rozwoju, a pośrednio także odczuwanej jakości życia.

Poczucie własnej skuteczności potrzebne jest jednostce na każdym etapie życia, by mogła prawidłowo rozwijać swój potencjał, podnosić poczucie własnej wartości i jakości doświadczeń życiowych. W fazie wchodzenia w dorosłość cechy te nabierają szczególnego znaczenia. Obecne w samoocenie człowieka poczucie własnej wartości pozostaje w ścisłym związku z przewidywaniem zakresu swoich możliwości i szczególnie ważne jest w podejmowaniu działań, zwłaszcza w sytuacjach nowych, nieznanych i trudnych pod względem adaptacyjnym (także edukacyjnym). Jeśli ocena samego siebie jest adekwatna, podejmowane działania odpowiadają realnym możliwościom jednostki. Pozwala to formułować ambitne cele i podejmować trudne w realizacji zada-

³⁰ D. Rybczyńska, *Jakość życia młodzieży z rodzin ubogich*, Zielona Góra 1998, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Tadeusza Kotarbińskiego, s. 38.

³¹ A. Bańka, *Psychologiczne doradztwo karier*, cyt. wyd.

nia. Można pokusić się nawet o stwierdzenie, że lekko podwyższony poziom samooceny dostarcza młodym ludziom sporych korzyści, redukując niepokój i lęk, a poczucie odnoszonego sukcesu staje się silnym bodźcem do działania, kreującym poczucie tożsamości na dalsze lata. Zaradność, skuteczność, poczucie sprawstwa stają się niezwykle ważnymi wyznacznikami świadomego życia, w którym potrzeby, indywidualne cele, plany i projekty mają szansę realizacji. W perspektywie analiz dotyczących aktywności studentów warto zauważyć, że z poczuciem skuteczności i gotowością do działania powinna być powiązana wiedza. Wówczas połączenie to sprzyja podnoszeniu poczucia zadowolenia i szczęścia człowieka. Kiedy taka gotowość się pojawia, lepsze jest rozumienie własnej sytuacji i towarzyszących jej problemów. To ono staje się czynnikiem sprawczym, dodającym odwagi do działania w celu zmiany swojej sytuacji na bardziej korzystną. Reasumując dotychczasowe analizy dotyczące tych spraw można wskazać, że ważną cechą działań ukierunkowanych na obiektywne relacje człowieka z jego środowiskiem – zdaniem J. Czapińskiego – jest to, że zawierają one takie techniki zaradności, których celem jest rozwiązanie problemu, a tym samym ukierunkowanie działań na siebie, innych ludzi i relacje z nimi. Skuteczność ich zastosowania podnosi istotnie samopoczucie, choć nie dla wszystkich mierzona jest jedną miarą.

Można też wskazać na związek między odczuwaniem sukcesu a poziomem jakości życia. Osoby, które postrzegają siebie jako skuteczne, dokonujące dobrych wyborów, o dużych umiejętnościach, także jako doświadczające wyższego poczucia zadowolenia w codziennych sytuacjach, oceniają jakość swojego życia wysoko. Można zatem powiedzieć, że wysoka ocena własnej skuteczności przekłada się na zaangażowanie w różne sytuacje i role społeczne oraz wzrost poczucia jakości życia. Badani studenci, zarówno kobiety, jak i młodzi mężczyźni (80%, K – 81%, M – 76%) wierzą, że poradzą sobie w życiu; działają bardziej konsekwentnie i odpowiedzialnie (77%, K – 80%, M – 69%); studiują kierunek, który był dla nich ważny (75%, K – 75%, M – 76%); realizują plan zgodnie z marzeniami (67%, K – 69%, M – 63%). Podniosła się także ich samoocena (64%, K – 69%, M – 63%), co okazuje się wyznaczać poczucie sukcesu i wzrost samooceny (64%, K – 66%, M – 58%). Poczucie wyznaczające ocenę zmian zaobserwowanych przez studentów u siebie budzi optymizm i wydaje się w sposób istotny związane z satysfakcją z życia. Ponadto warto wskazać, że płeć i status w związku nie różnicują statystycznie wypowiedzi badanych. Omawiane dane zamieszczam na schemacie 29.

Schemat 29. Obszary odczuwanego sukcesu przez studentów



Źródło: badania własne.

Przywołanie wyżej wymienionych argumentów, przemawiających za poczuć sukcesów u studentów w wyróżnionych zakresach spraw, pozwala wskazać kryteria wyznaczające poczucie sukcesu studentów przygotowujących się do funkcjonowania zawodowego w obszarach życia społecznego związanych ze zdrowiem, ekonomią, prawem i edukacją. W obszarach tych spraw największe zróżnicowanie wypowiedzi widoczne jest w ocenie aksjologicznej kierunku studiów pod kątem dalszego życia ($F=13,01723$, $p=0,00000$). Wybrany kierunek studiów oceniają jako ważny dla siebie w szczególności przyszli lekarze (87%), dla których jest to priorytetowe kryterium oceny własnego sukcesu. Pomimo że wszyscy studenci utożsamiają się z tym stwierdzeniem, studenci medycyny są o tym najmocniej przekonani. W dalszej kolejności z osobistym sukcesem łączą świadomość, że: mają gwarancję dobrego zawodu (i świadomość, że poradzą sobie w życiu – 76%); obserwuje się tu największe zróżnicowanie poziomu istotności statystycznej wypowiedzi studentów w zależności od kierunku ($F=13,08507$, $p=0,00000$). Wysoka gwarancja dobrego zawodu w przypadku studentów medycyny wydaje się niezwykle ważna; mają oni świadomość takiej gwarancji, ale zauważa się także, że – zgodnie z tendencją obserwowaną w obrębie tej grupy zawodowej (także już prozawodowej) – w przypadku, gdy nie otrzymają pracy z kraju, są skłonni planować wyjazd za granicę. Wybory te w przypadku studentów omawianych kierunków są istotnie zróżnicowane ($F=8,88302$, $p\leq 0,00000$). Podobnie rangę studiowanego kierunku dostrzegają przyszli pedagodzy (82%),

choć jako wskaźnik poczucia sukcesu sytuują go na trzecim miejscu – po dostrzeganej konsekwencji własnego działania (92%) i wierze w aktualny wzrost zaradności w życiu (85%). Studiowany kierunek ważny jest również dla przyszłych prawników (76%), jednak większe znaczenie ma dla nich poczucie własnej konsekwencji i odpowiedzialnego działania (81%). Ekonomisci wydają się patrzeć optymistycznie i pragmatycznie, na pierwszym miejscu sytuując świadomość, że poradzą sobie w życiu (79%). Są też świadomi, że działają bardzo konsekwentnie i odpowiedzialnie (74%), co koresponduje z przekonaniem, że podniosła się ich samoocena (59%). Różnice istotne statystycznie widoczne są w tym zakresie na poziomie większości wypowiedzi, zarówno w przypadku oceny konsekwencji, jak i odpowiedzialności ($F=4,79397$, $p \leq 0,002902$). Studenci realizują też plan na życie zgodnie z marzeniami; jest to kryterium najwyżej cenione przez studentów pedagogiki (81%) i medycyny (73%). Z tego względu widoczne są także różnice na poziomie istotności statystycznej wyborów wypowiedzi studentów omawianych kierunków ($F=6,20399$, $p \leq 0,005$). Prezentowane wybory świadczące o poczuciu sukcesu u studentów stanowią prawdopodobnie potwierdzenie słuszności decyzji, budujące postawę wobec własnego życia i siłę sprawczą, wyznaczającą ich funkcjonowanie w obszarach życia zawodowego w najbliższej przyszłości. Kwestie te prezentuje schemat 30.

Schemat 30. Obszary odczuwanego sukcesu przez studentów medycyny, ekonomii, prawa i pedagogiki

OBSZARY ODCZUWANEGO SUKCESU PRZEZ STUDENTÓW			
MEDYCYNY	EKONOMII	PRAWA	PEDAGOGIKI
STUDIJĘ KIERUNEK, KTÓRY BYŁ DLA MNIE WAŻNY 87%	WIEM, ŻE PORADZĘ SOBIE W ŻYCIU 79%	DZIAŁAM BARDZO KONSEKWENTNIE I ODPOWIEDZIALNIE 81%	DZIAŁAM BARDZO KONSEKWENTNIE I ODPOWIEDZIALNIE 92%
MAM GWARANCJĘ DOBREGO ZAWODU/PORADZĘ SOBIE W ŻYCIU 76%	DZIAŁAM BARDZO KONSEKWENTNIE I ODPOWIEDZIALNIE 74%	STUDIJĘ KIERUNEK, KTÓRY BYŁ DLA MNIE WAŻNY 76%	WIEM, ŻE PORADZĘ SOBIE W ŻYCIU 85%
JĘŚLI NIE OTRZYMAM PRACY W KRAJU, WYJADĘ ZA GRANICĘ 74%	PODNIOSŁA SIĘ MOJA SAMOOCENA 59%	WIEM, ŻE PORADZĘ SOBIE W ŻYCIU 72%	STUDIJĘ KIERUNEK, KTÓRY BYŁ DLA MNIE WAŻNY 82%
REALIZUJĘ PLAN NA ŻYCIĘ ZGODNIE Z MARZENIAMI 73%	STUDIJĘ KIERUNEK, KTÓRY BYŁ DLA MNIE WAŻNY 51%	PODEJMUJĘ DOBRE DECYZJE 67%	REALIZUJĘ PLAN NA ŻYCIĘ ZGODNIE Z MARZENIAMI 81%
DZIAŁAM BARDZO KONSEKWENTNIE I ODPOWIEDZIALNIE 63%	PODEJMUJĘ DOBRE DECYZJE/CZUJĘ SWOJĄ SIŁĘ 50%	REALIZUJĘ PLAN NA ŻYCIĘ ZGODNIE Z MARZENIAMI 64%	PODEJMUJĘ DOBRE DECYZJE 80%

Źródło: badania własne.

Wypowiedzi studentów kończących studia wskazują na budowanie poczucia sukcesu w płaszczyznach aktywności życiowej – edukacyjnej i zawodowej – w perspektywie planowanej przyszłości. Analiza materiału empirycznego pozwala zauważyć, że studenci realizujący ostatnie lata studiów oceniają siebie w kategoriach doświadczanych zmian w zakresie swojego dojrzewania społecznego. Ocena ta koresponduje z systemem wartości młodych ludzi, będących jednym ze źródeł kształtowania postaw i aspiracji, a w konsekwencji także określonych zachowań kulturowych, konsumenckich i rynkowych³². W praktyce może to oznaczać, że w licznych eksploracjach eksperymentują w wielu nowych rolach, dopasowując się do realiów, które niesie współczesność. Dzięki temu osiągają wyższy stopień dojrzałości na poziomie mentalnym, stanowiący ważny etap na starcie w dorosłe życie i dojrzałe role. W obszarach tych można poszukiwać argumentów do tłumaczenia różnych kwestii, a także odniesień do prezentowanych w pracy teorii, w szczególności przywoływanej w części teoretycznej koncepcji J. J. Arnetta. Tym, co wydaje się charakterystyczne i wpisuje się w poszukiwanie związków między wynikami badań a założeniami J. J. Arnetta, jest fakt, że studenci prócz eksperymentowania (w roli partnera, studenta, także w formach zarobkowania) nie podjęli jeszcze trwałych zobowiązań ani decyzji dotyczących przyszłości. Fakt ten umożliwia im dalsze poszukiwanie siebie bez konsekwencji rozliczania się z samorealizacji w tych rolach przy jednoczesnym próbowaniu swoich umiejętności. Dryfowanie po morzu dużych możliwości, wyzwalające nowe obszary eksploracji, jest dla nich doświadczeniem permanentnym i codziennym. Świadomi niepewnej, a nawet niegościnniej rzeczywistości społeczno-ekonomicznej, doświadczają skuteczności, jak też kryzysów, które związane są – prócz kryzysów w relacjach – między innymi z realizowaną edukacją i wyobrażeniami o pracy w przyszłości. W tym kontekście potwierdza się pogląd J. J. Arnetta, że wyłaniająca się dorosłość nie jest stanem uniwersalnym, ale związana jest ze statusem społeczno-ekonomicznym i kondycją psychospołeczną grupy, która kształtuje się w określonych warunkach życia.

Odwołanie do powyższych spostrzeżeń pozwala zauważyć, że rola przekonania o sobie jest w życiu człowieka siłą, która pozwala kreatywnie angażować się w nowe obszary, przyczyniając się w sposób bezpośredni do poczucia własnej sprawczości i odczuwania wysokiej jakości własnego życia. Status

³² A. Olejniczuk-Merta, *Aspiracje ludzi młodych*. W: A. Olejniczuk-Merta (red.), *Uwarunkowania rozwoju społeczno-zawodowej aktywności ludzi młodych*, Warszawa 2008, Instytut Badań Rynku, Konsumpcji i Koniunktur, s. 93.

studenta znajduje odzwierciedlenie w poczuciu większej skuteczności i wiary w swoje możliwości. Można zatem przypuszczać, że realizowanie się w rolach studenckich dostarcza młodym dorosłym okazji do doświadczania siebie także w relacjach ze sobą, Innymi oraz w konfrontacji z zadaniami, których realizacja skutecznie podnosi ich samoocenę. Poczucie własnej skuteczności znajduje odzwierciedlenie w przekonaniu, że podniosła się ich samoocena, pokonali błędne przekonania o sobie i poradzą sobie w życiu. Poczucie własnej skuteczności okazuje się ważnym konstruktem psychologicznym w teorii społecznego uczenia się³³, w której mechanizm uczenia się poszerzony został o posiadanie przez jednostkę subiektywnych oczekiwań dotyczących konsekwencji własnych działań w przyszłości. Zmiana zachowania wymaga posiadania określonych przekonań dotyczących wartości, będących efektem tej zmiany dla jednostki i związanej z nią możliwości osiągnięcia zamierzonego celu oraz odczuwania własnej skuteczności. Są one definiowane w kategoriach subiektywnych, jako oczekiwania jednostki, że w określonych okolicznościach uda jej się zachować w określony sposób, dostosowany do poziomu aktualnie odczuwanych potrzeb. Tak rozumiane poczucie własnej skuteczności jest podstawowym czynnikiem intrapsychicznym, leżącym u podstaw ludzkiej aktywności. Wyraża się ono w przekonaniu, że człowiek jest w stanie osiągnąć oczekiwany wynik. Przekonanie to towarzyszy badanym studentom. „Poziom poczucia własnej skuteczności może podwyższać lub obniżać motywację do działania. Ludzie o silnym poczuciu własnej skuteczności wybierają sobie bardziej ambitne zadania. Stawiają sobie wyższe cele i trzymają się ich (...). Kiedy działanie jest już podjęte, inwestują więcej wysiłku i są bardziej wytrwali niż osoby o słabym poczuciu własnej skuteczności. Kiedy pojawiają się przeszkody, ci pierwsi szybciej dochodzą do siebie i nadal wykazują zaangażowanie w dążeniu do celu. Poczucie własnej skuteczności pozwala ludziom również wybierać okoliczności będące wyzwaniem, eksplorować otoczenie czy tworzyć nowe sytuacje (...)”³⁴.

Zadowolenie z własnych osiągnięć i poczucie większej pewności siebie są ważnymi stymulatorami zadowolenia z życia. Samoocena zależy od relacji pomiędzy oczekiwaniami a osiągnięciami jednostki. Zdaniem badaczy satysfakcji dobrostan zależy od tego, jak mała jest owa rozbieżność pomiędzy

³³ A. Bandura, *Teoria społecznego uczenia się*, Warszawa 2007, Wydawnictwo Naukowe PWN.

³⁴ A. Antonowski, *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia. Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować*, Warszawa 1995, Wydawnictwo IPN.

pragnieniami a jej rzeczywistymi osiągnięciami. Można wskazać, że wymienione cechy korelują z poczuciem jakości życia, podnosząc go do poziomu optymalnego i wysokiego. Analiza wyników badań empirycznych różnych autorów, między innymi R. Derbisa, J. Czapińskiego i A. Bańki, dostarcza dowodów na to, że jakość życia zależy od wielu czynników wewnętrznych i zewnętrznych, a także interakcji, które pomiędzy nimi zachodzą. Szczególnie istotną rolę odgrywają właściwości jednostki, silnie ukształtowane przez doświadczenia społeczne. Decydują one o nadawaniu znaczenia zdarzeniom życiowym i ich interpretacji. Odwołując się do badań J. Czapińskiego, można powiedzieć, że wyniki prowadzonych przeze mnie badań weryfikują pogląd, zgodnie z którym osoby o wyższym poziomie poczucia własnej wartości, większym optymizmie, wyższym poczuciu kontroli nad zdarzeniami czują się bardziej szczęśliwe. Koresponduje to również z podkreślanym przez J. J. Arnetta miejscem samooceny w kategoriach sukcesu odnoszonego do różnych obszarów aktywności, szczególnie do osób o wyższym statusie, a więc w przypadku omawianych badań – wkraczających w dorosłość studentów. Cechy zachowania świadczące o poczuciu zadowolenia z życia kształtują się na drodze zdobywanych doświadczeń społeczno-ekonomicznych, w których status ekonomiczny odgrywa – w konfrontacji z wyżej wymienionymi czynnikami wewnętrznymi – rolę pośrednią³⁵. W odniesieniu do analizowanych wyników badań zauważa się też, że studenci dostrzegają u siebie wiele pozytywnych zmian, które pojawiły się pod wpływem zdobywanych doświadczeń, towarzyszących realizowaniu się w roli studenta. Na etapie finalnym, zamykającym okres studiów, badani postrzegają u siebie ukształtowane nowe cechy, preferencje. Dotyczą one różnych aspektów funkcjonowania, w których młody człowiek uczy się doświadczać siebie, własnej zaradności, wzrostu skuteczności, podnosząc samoocenę i ocenę jakości życia. Generalnie istnieje wiele powodów, które sprawiają, że studenci u progu ukończenia studiów czują się usatysfakcjonowani. Dla osób z wyszczególnionych czterech grup studentów, realizujących się w formach aktywności i rolach, które przygotowują ich do funkcjonowania zawodowego w ważnych obszarach życia społecznego, wskazane wybory mają podobny zakres priorytetów. Może to oznaczać, że – choć oczekiwana rzeczywistość nie ma uniwersalnego ani normatywnego charakteru – tym, co łączy studiujących, są podobne wartości opisujące odczuwane na tym etapie zadowolenie z życia.

³⁵ A. Zalewska, *System wartościowania a zadowolenie z życia pracowników w nowym miejscu pracy*, „Przegląd Psychologiczny” 2002, nr 2.

Sytuacja ta nie dziwi z uwagi na to, że są oni w tym samym momencie życia. Fakt kształcenia uniwersyteckiego w zakresie poszczególnych kierunków, które (poprzez uzyskiwane wykształcenie) wprowadzają studentów w różne obszary życia społecznego, może wyznaczać zróżnicowanie w zakresie priorytetów oraz interpretacji odczuwanego zadowolenia z życia. Analizując deklarowane przez młodzież akademicką powody zadowolenia z życia, można wskazać, że: studenci są w szczęśliwym związku, dopisuje im zdrowie, mają dorywczą pracę (która daje im zadowolenie), mają wyższą samoocenę niż na początku studiów. Rzadziej oceniają siebie w kategoriach samodzielności ekonomicznej (co na tym etapie wydaje się raczej oczywiste), wskazując na konieczność posiadania czy wynajmowania mieszkania, a także korzystania z uroków fascynującego życia towarzyskiego. W tej sytuacji prawdopodobne wydaje się, że brak wskazania przez studentów tych kryteriów wiązać się może z ich hierarchią potrzeb, zawierającą – w formie priorytetów – potrzeby bliskości w relacjach partnerskich, rodzinnych, przyjacielskich oraz potrzeby samodecydowania, zgodnie z przekonaniem o potrzebie bycia autorem własnej biografii.

Zamiast podsumowania

Z perspektywy rozważań o jakości życia młodych dorosłych we wczesnej dorosłości zauważa się kilka ważnych cech, które regulują jego kontakt ze sobą i światem zewnętrznym, dostarczając okazji do doświadczania jakości życia. Zadowolenie z własnego życia deklaruje znacząca grupa wszystkich badanych przeze mnie (85%), którą stanowią zarówno kobiety, jak i mężczyźni, osoby będące w związku i żyjące samotnie, a także osoby reprezentujące poszczególne kierunki studiów. Na to zadowolenie składa się wiele częściowych sytuacji, wśród których za najważniejsze badani uznają: trwanie w szczęśliwym związku (94%), zdrowie (90%), obecność wspaniałych przyjaciół (88%), fakt finalizacji studiów (84%), fakt zarabiania własnych pieniędzy (83%) i – równocześnie – możliwość decydowania o własnym życiu (83%), samodzielnego zamieszkiwania poza domem rodzinnym (81%) i wiele innych przejawów usamodzielniania się i czerpania z tego faktu satysfakcji. W efekcie studenci cieszą się, że podniosła się ich samoocena (76%) i że poradzą sobie w życiu (74%). Równocześnie mają świadomość, że mogą liczyć na pomoc finansową rodziców (75%), co sprzyja poszukiwaniu przez nich autonomii i nowych dróg samodzielności. Wybory wypowiedzi kobiet i mężczyzn,

podobnie jak studentów poszczególnych kierunków, są względnie zgodne, a jedyna różnica, która ujawnia się na poziomie porównań kierunku studiów, dotyczy kwestii samooceny w kategoriach upływającego czasu ($F=4,19649$, $p \leq 0,001$). Szczęśliwy związek, zdrowie i przyjaciele są wartościami priorytetowymi doświadczanego zadowolenia na poziomie najbardziej osobistych przeżyć, wyznaczających własną przestrzeń.

Przez pryzmat kierunku, który studiują młodzi dorośli, wskazać można, że studenci medycyny żywią przekonanie, że znajdą dobrą pracę (38%), mają własny kąt i nie mieszkają już z rodzicami (36%), jednocześnie jednak będąc przekonanymi, że mogą liczyć na ich finansową pomoc (32%), mają też wyższą samoocenę (29%) i czują się autorami swojej biografii (29%). O zadowoleniu decydują też szczęśliwy związek (28%) i finalizacja studiów (28%). Przyszli ekonomiści określają swoje zadowolenie przez pryzmat wzrostu samooceny (34%), dobrej sytuacji finansowej (34%), w dużej mierze dzięki pomocy rodziców i dorywczej pracy (31%). Są zdrowi (29%), w szczęśliwym związku (27%) i wiedzą, że decydują o swoim życiu (27%). Studenci pedagogiki opisują swoje zadowolenie z życia w podobnych kategoriach. Nie mieszkają już z rodzicami, choć to czasowa, wynikająca ze studiów konfiguracja (38%). Mają też dorywczą pracę (38%) oraz wyższą samoocenę (36%). Wierzą, że znajdą dobrą pracę w najbliższej przyszłości (36%), bo kończą już studia (34%), są w szczęśliwym związku (35%) i otaczają ich dobrzy przyjaciele (35%). Studenci prawa, choć myślą podobnie, wydają się mniej zaangażowani i przekonani, co wyraża się ponownie ich słabszym procentowo udziałem w badaniu. Dla nich najważniejszym powodem zadowolenia jest satysfakcjonujące życie towarzyskie (20%), wzrost samooceny (17%), poczucie skuteczności (15%) – ważne z punktu widzenia przyszłego zawodu. Poza tym są zdrowi (14%), mają superprzyjaciół (14%), a ich sytuacja finansowa (pośrednio dzięki rodzicom) jest dobra (14%).

W obliczu tych powodów do zadowolenia ważną kwestią, jaka wyznacza na tym poziomie analiz doświadczanie siebie, jest obecność przeżywanych sytuacji kryzysowych. To one stają się ważnymi regulatorami zadowolenia w relacjach społecznych, a także w konfrontacji z czasem jednostki, w kategoriach aktualnych i związanych z jej przyszłością. Tym, co wydaje się interesujące w tym obszarze, jest usytuowanie kryzysu przez młodych dorosłych, którzy dostrzegają go najczęściej w perspektywach życiowych, edukacji i – głównie w przypadku pedagogów – relacji z Innymi. Najsłabszym z możliwych źródeł kryzysu jest związek uczuciowy. Kryterium, które różnicuje

traktowanie perspektyw życiowych w kategoriach kryzysu, jest tylko kierunek studiów ($F=5,50445$, $p\leq 0,05$). Tym, co przyczynia się do tego zróżnicowania, jest fakt, że studenci pedagogiki źródeł kryzysu dostrzegają przede wszystkim w relacjach interpersonalnych, a studenci ekonomii – w realizowanej jeszcze edukacji.

Studenci finalizujący studia czują się odpowiedzialni za siebie i swoje decyzje (67%), są ambitni (63%), zaradni życiowo (60%) i otwarci na nowe doświadczenia (53%). Deklarują w jednakowym stopniu postawę pomysłową, kreatywną i wytrwałą w dążeniu do celu (51%). W sprzyjających okolicznościach określają siebie jako pewnych siebie i stanowczych (38%), o wysoko rozwiniętej potrzebie autonomii (35%). Różnice występują na poziomie oceny wytrwałości w dążeniu do celu przez kobiety i mężczyzn ($F=4,94209$, $p\leq 0,05$) i oceny własnych ambicji ($F=17,62635$, $p\leq 0,001$) oraz przez studentów opisywanych kierunków. Kierunek studiów różnicuje stosunek studentów do kwestii oceny: własnej zaradności życiowej ($F=3,12783$, $p\leq 0,05$), pomysłowości i kreatywności ($F=6,37027$, $p\leq 0,0005$), a także wytrwałości w dążeniu do celu ($F=4,13064$, $p\leq 0,01$) oraz ambicji ($F=10,02883$, $p\leq 0,001$).

Obraz ten, ilustrujący postrzegane u siebie zasoby osobiste, przedstawia się optymistycznie i napawa nadzieją, że studenci są otwarci na świat i będą mogli wykorzystać swoje zasoby w obliczu stawianych przez rzeczywistość różnych propozycji. Widoczna jest aktywność poznawcza, potrzebna w procesie przetwarzania wyobrażeń na realia rzeczywistości. Można odnieść wrażenie, że te zasoby ułatwią im start w dorosłość, będąc niewielkim, choć ważnym zapisem na wizytówce kandydata do podjęcia pracy w niedalekiej przyszłości. W kategoriach czasu i miejsca w życiu studenci oceniają siebie głównie w płaszczyznach relacji z bliskimi osobami oraz zgody na dotychczasowy, osiągnięty przez nich pułap życia, określający miejsce, w którym się aktualnie znajdują. Dla osób będących w związku bądź małżeństwie szczęśliwy związek jest najważniejszym wyznacznikiem ich sytuacji życiowej (54%), zaraz po nim obecność cudownych przyjaciół (46%). Te płaszczyzny dookreślające czas i miejsce w życiu są tak samo ważne dla kobiet i mężczyzn. Kierunek studiów różnicuje wybory szczególnie w zakresie kryterium niezależności finansowej ($F=3,47549$, $p\leq 0,05$) i zależności od rodziców ($F=3,87452$, $p\leq 0,05$). Oceniając swoją sytuację życiową, studenci twierdzą, że są w miejscu, w którym chcieli być na tym etapie życia (34%), co wskazuje na wysoki stopień zadowolenia z ich aktualnej rzeczywistości społecznej i tego, czym dysponują, a nawet – sądząc po wskaźnikach zadowolenia z realizowanej

edukacji (o czym będzie mowa w podrozdziale 5.3) – z rzeczywistości społeczno-zawodowej. W ocenie ich sytuacji życiowej biorą aktywny udział rodzice, którzy doceniając swoje dorosłe dzieci (30%), sprzyjają ich zadowoleniu, podnoszą może także poprzeczkę wyznaczania ambitnych celów (28%). Ponadto rodzice zabezpieczają studentów pod względem finansowym (24%). Dojrzewając do dorosłości w warunkach akceptacji i wsparcia ze strony bliskich osób (również dobrych przyjaciół), studenci dostrzegają u siebie więcej niż kiedyś optymizmu (24%) i dobrze radzą sobie ze stresem (18%). Ocena ta koresponduje z poczuciem sukcesu, rozumianym w kategoriach podmiotowego radzenia sobie w obszarach życia społecznego, zwłaszcza w kontekście realizowania się w przestrzeni aktualnych ról i zadań. Samoocena badanych pozwala wskazać, że mają oni wiarę, że ich przyszłość będzie udana, wierzą, że sobie poradzą (49%). Jest to tym bardziej możliwe, że studiują kierunek, który był dla nich ważny (43%). Swoje działania uważają za konsekwentne i odpowiedzialne (39%), a ponieważ realizują swój plan na życie zgodnie z marzeniami (37%), odczuwają wiarę w swoje możliwości (30%). Te odczucia przekonują ich o podejmowaniu dobrych decyzji (27%), tym bardziej że część z nich jest przekonana, że ma gwarancję dobrego zawodu. W zakresie wyróżnionych spraw nie dostrzega się różnic związanych z płcią badanych i ich statusem w związku/małżeństwie, a jedyne zróżnicowanie wynika ze studiowanego kierunku. Szczególnie widoczne jest ono w przekonaniu, że studiowany kierunek był dla nich ważny ($F=13,01723$, $p=0,00000$). Tu o zróżnicowaniu wyborów zdecydowały w szczególności wypowiedzi studentów medycyny, którzy (jako jedyna grupa najbardziej ze wszystkich) przekonani są o ważności własnego kierunku i stawiają go na pierwszym miejscu. Drugim takim wyraźnie różnicującym kryterium jest przekonanie studentów, że mają gwarancję dobrego zawodu ($F=13,08507$, $p=0,00000$), także na skutek determinacji zawodowej przyszłych lekarzy. Inne kryteria dotyczą wypowiedzi studentów zawierają się w zróżnicowaniu samooceny ($F=3,06659$, $p\leq 0,05$), realizowaniu planu na życie zgodnie z marzeniami ($F=6,20399$, $p\leq 0,005$). Studenci poszczególnych kierunków w różny sposób radzą sobie również ze stresem ($F=4,79397$, $p\leq 0,005$).

Przestrzeń doświadczania siebie okazuje się bogata w spostrzeżenia, które pozwalają wskazać, że wiele z tego, co dzieje się w życiu młodych dorosłych, wiąże się z doświadczaniem relacji społecznych, szczególnie relacji z osobami bliskimi emocjonalnie, których obecność i pomoc studentom z wielu względów potrzebne. Dlatego też zauważa się, że kryzysy pojawiają się w głównej

mierze w konfrontacji z postrzeganiem perspektyw życiowych i edukacji, a wyłącznie w przypadku studentów pedagogiki są one związane z kontaktami interpersonalnymi. Można zatem wskazać, że dostrzegane przez młodych dorosłych problemy i momenty przesilenia wiążą się bardziej z zadaniami, które przed nimi stoją, niż mają swoje miejsce w relacjach z osobami.

5.3. Poczucie jakości życia w przestrzeni własnej edukacji (młodzi dorośli na ścieżkach edukacji uniwersyteckiej)

Edukacja stanowi podstawowy filar dyskursu nad dialogiem pomiędzy potrzebami i oczekiwaniami młodych ludzi a możliwościami ich realizacji. Odwołując się w tym miejscu do edukacji przygotowującej do przyszłości i wspólnych celów partycypacji w społeczeństwie wiedzy, warto wspomnieć, że szczególną rolę przypisuje się edukacji wychodzącej naprzeciw wykorzystaniu zasobów każdego człowieka. Współczesna edukacja młodych ludzi ma na celu nie tylko dostarczenie informacji i narzędzi do budowania wiedzy oraz rozwijania umiejętności, ale także (a może w głównej mierze) kształtowania w jednostkach zdolności adaptowania się do zmieniających się warunków życia w niepewnej, nowoczesnej i zarazem „płynnej” rzeczywistości³⁶.

Edukację na poziomie wyższym postrzegać można jako ostatni szczebel drabiny sięgającej do okresu dorosłości, a także zdobywanego wykształcenia. Na tym etapie dostrzega się wcześniej uzyskane efekty pracy, jaką wykonali młody człowiek i jego rodzina w zakresie dbałości nie tylko o uzyskany przez niego status na tym szczeblu kształcenia, ale także o wypracowaną zaradność, odpowiedzialność, kreatywność, otwieranie się na nowe perspektywy oceny rzeczywistości społecznej, kulturowej, edukacyjnej, a także zawodowej. Pomimo że wspomniana i opisywana przez A. Bańkę kreatywność jednostki (związana ze wzrostem poziomu jej wykształcenia³⁷) nie była przez mnie bezpośrednio i z osobna badana, można zauważyć, że funkcjonuje ona w słowniku samooceny młodych dorosłych, wskazując na istnienie tej kate-

³⁶ Z. Bauman, *Płynne życie*, Kraków 2007, Wydawnictwo Literackie; M. Urbaniak, *Gorzki posmak płynnej nowoczesności. Wybrane zagadnienia z filozofii społecznej Zygmunta Baumana*, KNUV 2014, 4 (42), s. 5–27.

³⁷ Grupami kreatywnymi R. Florida nazywa grupy wykształcone. Kreatywność społeczeństwa wiąże się z coraz większym udziałem społecznym ludzi z wykształceniem wyższym, ale też zmieniającymi się oczekiwaniami wobec umiejętności (przyszłych) pracowników. Szerzej R. Florida, *Rise of the Creative Class*, New York 2004, Penguin Group.

gorii jako ważnej i takiej, która obecna jest w świadomości oraz praktyce dnia codziennego młodzieży akademickiej. Studiowanie wyzwoliło w nich – ich zadaniem – kreatywność, otwartość na nowe doświadczenia, wzrost poczucia własnej skuteczności, co zostanie szerzej opisane w tej części rozdziału. W perspektywie zmiennej rzeczywistości niezwykle ważne jest wzmocnienie warunków społecznych i edukacyjnych, decydujących o wzroście potencjału kreatywności społeczeństwa, szczególnie społeczności ludzi młodych, i podnoszeniu przez nich poziomu wykształcenia. W tym procesie szczególnej dbałości wymagają wszelkie umiejętności ukształtowane w środowisku kulturowym³⁸, pozyskiwane w domu rodzinnym lub w procesie edukacji. Wzrasta zatem znaczenie kapitału kulturowego, a jednym ze sposobów jego rozwoju jest stymulacja nawyków uczenia się, uczestnictwa w kulturze i edukacji, w tym także kształtowanie nawyku korzystania z zasobów kultury i uczestnictwa w kulturze (również w formie cyfrowej)³⁹. Jak wskazują wyniki badań dotyczących hierarchii wartości uznawanych przez młodzież akademicką Poznania, wykształcenie jest stawiane na piątym (a nawet szóstym) miejscu, po takich wartościach, jak: rodzina, zdrowie, przyjaciele, udany związek⁴⁰. Co więcej, kategoria wykształcenia pojawia się w sposób zróżnicowany na minimalnie wyższej pozycji niż posiadanie pieniędzy, co może oznaczać rzeczywistą wysoką świadomość rangi wykształcenia jako aksjologicznej przepustki wpisującej ją do świata dorosłych, w którym wykształcony młody człowiek ma większe szanse zaistnienia na starcie na rynek pracy. W tym kontekście pojawiają się ważne pytania: czy młodzi dorośli są usatysfakcjonowani wyborem studiów? Jakiego rodzaju przekonanie o samych sobie nabyli? Jak czują się na etapie finalizacji studiów? Jak oceniają studia w kategoriach osobistych inwestycji w fazie przechodzenia z edukacji na rynek pracy? Jak oceniają ten czas w swoim życiu?

³⁸ Szerzej na ten temat m.in. J. Suchodolska, *Kulturowe implikacje teorii społeczno-poznawczej Alberta Bandury (o możliwościach wykorzystania w badaniach międzykulturowych)*. W: T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, E. Ogrodzka-Mazur, *Teorie i modele badań międzykulturowych*, Cieszyn–Warszawa 2006, Uniwersytet Śląski, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, s. 119–128.

³⁹ M. Filiciak, J. Hofmoki, A. Tarkowski, *Obiegi Kultury. Społeczna cyrkulacja treści*, Warszawa 2012, Centrum Cyfrowe.

⁴⁰ T. Strózik, *System wartości a ocena jakości życia młodzieży akademickiej w świetle badań ankietowych studentów uczelni Poznania*, „Studia Oeconomica Posnaniensia” 2014, vol. 2, nr 2 (263), s. 11.

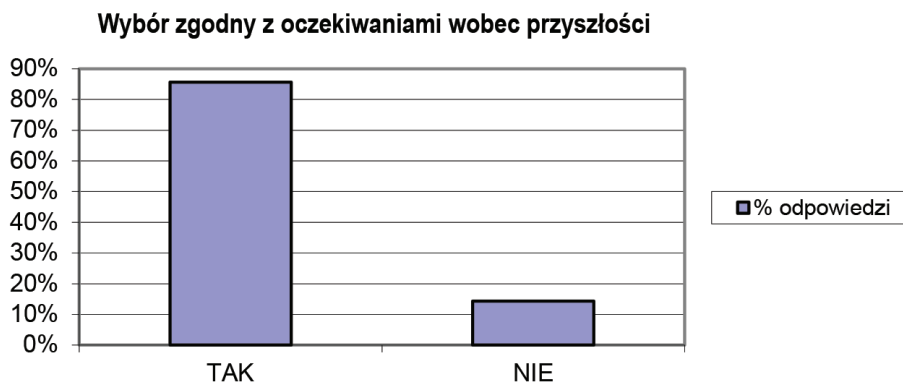
5.3.1. Zadowolenie z realizowanych studiów i własnej osoby

Zadowolenie z wyboru studiów i własnego miejsca w finalnym momencie procesu kształcenia uniwersyteckiego wydaje się jednym z ważnych kryteriów oceny jakości życia studentów. Analiza materiału badawczego pozwala twierdzić, że 86% badanych studentów generalnie jest zadowolonych z wyboru studiowanego kierunku, a tylko 14% badanych ma w tym zakresie wątpliwości. W tym względzie nie ma głosów wstrzymujących się; wszyscy studenci wypowiadają się na temat wyboru kierunku studiów wiążąco. Studenci kształcący się na objętych badaniami uniwersytetach w znacznym stopniu zapewniają, że wybór kierunku studiów jest adekwatny do planowanej przez nich przyszłości.

Badane grupy studentów kończą studia uniwersyteckie; to ważny etap w ich życiu. Słuszność wyboru kierunku studiów, który okazuje się zgodny z planami na przyszłość, potwierdza 66% wszystkich badanych. Studiują oni to, co – jak twierdzą – chcą robić w niedalekiej przyszłości. Wśród badanych, którzy sądzą, że kierunek studiów bezpośrednio koresponduje z ich planami na przyszłość, jest 65% studentek i 68% studentów. Ich przyszłość zawodowa jest jednak współcześnie trudna do określenia. Badani są na etapie eksploracji ról wyznaczających profil społeczny studenta. Oznacza to, że nie podjęli jeszcze trwałych zobowiązań, które weryfikowałyby powzięte wcześniej decyzje. Poczucie pewności co do wyboru dalszej drogi życiowej w polu zawodowym ma zatem charakter bardziej emocjonalny i intuicyjny. Można by w tym miejscu próbować wskazać, że zadowolenie z bieżącej aktywności akademickiej i jej identyfikacja z planami zawodowymi na przyszłość mogą się wyrażać w przekonaniu, że ich wybór studiów był zgodny z zainteresowaniami i planowaną przyszłością. Poza tym można uczynić prawdopodobnym twierdzenie, że wybór studiów potwierdzony jest przez studentów ich aktualnym przekonaniem, iż warto konsekwentnie inwestować w swoje wybory zgodnie z marzeniami, zainteresowaniami i że o miejscu człowieka w społeczeństwie oraz jego społeczno-zawodowym statusie decyduje wkrótce otrzymane wykształcenie. Traktując o miejscu człowieka w społeczeństwie, warto przypomnieć, że studenci realizują studia, które są – ich zadaniem – zgodne z tym, co chcieliby robić w życiu w niedalekiej przyszłości. Ocena takiej perspektywy dostarcza im pewności, że trud zdobywania wiedzy podjęty zgodnie z obranym kierunkiem kształcenia zawodowego zaowocuje satysfakcją w momencie podjęcia przez

nich zatrudnienia. Preferencje takiego myślenia wśród studentów wskazuje poniższy wykres.

Wykres 7. Wybór kierunku studiów zgodny z oczekiwaniami studentów wobec przyszłości

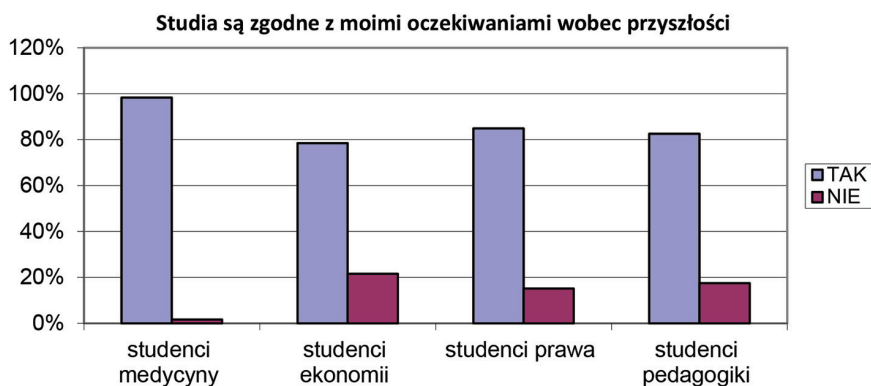


Źródło: badania własne.

W grupach studentów realizujących kształcenie uniwersyteckie w zakresie medycyny, ekonomii, prawa i pedagogiki potwierdza się ten pogląd. Na szczególną uwagę zasługuje w tym miejscu ocena przyszłych lekarzy, którzy w największym stopniu są pewni, że dokonali dobrego wyboru studiów, co widoczne jest na poziomie wskazań (98%). Pewni dobrego wyboru kierunku studiów, choć nieco mniej niż w przypadku studentów medycyny (zróżnicowanie poziomu istotności $F=8,02221$, $p\leq 0,0001$), są studenci pedagogiki (85%), prawa (83%) i ekonomii (78%). Wypowiedzi pozytywnie zaskakują, stanowiąc prawdopodobnie dowód zadowolenia z wyboru swojej drogi życiowej na poziomie edukacji i planowania dalszego życia zawodowego. Najmniej zdecydowani na tle wszystkich analizowanych grup są w tym względzie przyszli ekonomiści, choć i tak ich wybory można uznać za stabilne, świadczące o konsekwencji w planowaniu zdarzeń w ich przyszłym życiu zawodowym. Przyjąć można, że realizowane studia wiążą się z pewną projekcją życiową, której podstawy widoczne są na poziomie mentalnym, w odpowiedzi na potrzeby studentów i wizję własnej przyszłości. Najbardziej przekonana o słuszności wyboru studiów w stosunku do pozostałych grup ($F=8,02221$, $p\leq 0,0001$) jest grupa przyszłych lekarzy, co koresponduje z ich wcześniejszymi wypowiedziami, świadczącymi o odczuwanym sukcesie

w zakresie wyboru odpowiedniego, ważnego dla siebie kierunku studiów, ponadto zgodnego z ich uzdolnieniami. Ilustrację wyborów stanowią zamieszczone poniżej wykresy 9 i 10. Studenci prawa są przekonani, że dokonali dobrego wyboru kierunku studiów, co prawdopodobnie nie stoi w sprzeczności z twierdzeniem, że studia traktowali między innymi jako szansę na przedłużenie beztrudnej młodości. To dwie odrębne, ale nie wykluczające się kategorie wartościowania.

Wykres 8. Zgodność wyboru kierunku studiów z oczekiwaniami studentów medycyny, ekonomii, prawa i pedagogiki wobec przyszłości



Źródło: badania własne.

Warto zauważyć, że choć szkoła wyższa dla wielu studiujących młodych ludzi jest sposobem na realizację i osiągnięcie osobistych celów zgodnych z marzeniami, uzdolnieniami okazuje się także wartością samą w sobie. Ważnym zadaniem edukacyjnym uczelni wyższych jest zatem wyzwalanie tendencji twórczych studentów oraz stwarzanie warunków umożliwiających skuteczną realizację ich zdolności i potrzeb. W tym kontekście warto wspomnieć, że najczęstszym powodem wyboru przez studentów danego kierunku studiów była zgodność z uzdolnieniami (73%). Część studentów (18%) przy podejmowaniu decyzji o wyborze kierunku studiów żywiła przekonanie, że zna osoby, które ukończyły taki kierunek i dobrze sobie radzą. Dla pozostałych studentów wybór podyktowany był faktem, że podjęli studia, które były blisko miejsca zamieszkania (15%) lub że wybór ten był przypadkowy (12%). Rzadko młodzież ta twierdziła, że powodem były: niezakwalifikowanie się na uczelnię o innym profilu (6% studentów), podobnie jak kierowanie

się tradycją rodzinną w wyborze studiów (6% badanych). Dane te ilustruje schemat 31.

Schemat 31. Kryteria wyboru kierunku studiów



Źródło: badania własne.

Szkoła wyższa – jak wskazuje M. Czerepaniak-Walczak – od zawsze jest miejscem kształcenia elit⁴¹. Osoby legitymujące się wyższym wykształceniem stanowią około 25% ludności powyżej 13 r.ż.⁴², co wskazuje na duży potencjał cywilizacyjny. Podkreślenie tendencji wzrostowych stanowi wskazywana dynamika cenzusu wykształcenia w latach 2002–2014. W ujęciu pedagogiki emancypacyjnej edukacja wyższa jest wręcz „uwikłana w ład społeczny, polityczne rywalizacje, w porządek prawny, w stosunki sprawiedliwości i demokracji. Studia i studiowanie to znacznie więcej niż tylko doświadczanie kształtowania/nabywania sprawności i wiedzy. To nie tylko orientacja na socjalizację – adaptację do warunków tkwiących w charakterze interakcji

⁴¹ M. Czerepaniak-Walczak, *Szanse i zagrożenia emancypacji poprzez edukację w szkole wyższej*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2016, nr 2 (20), s. 12.

⁴² Rocznik Demograficzny 2015, GUS, Warszawa 2015, s. 166; dane na 31.12.2014 r. są następujące: wśród 33 458 osób powyżej 13. r.ż. 7765 to osoby z wyższym wykształceniem (23,21%), w tym 3089 mężczyzn (19,3%) i 4676 kobiet (26,85%). Zaskakiwać może cenzura wieku: 13. r.ż., ale taką właśnie przyjmuje Główny Urząd Statystyczny.

edukacyjnych (...), treściach kształcenia, ich źródłach itd. To możliwości poznawania szans zmieniania świata i własnego udziału w tej zmianie”⁴³.

Wypowiedzi studentów reprezentujących opisywane dyscypliny wiedzy różnią się pod tym względem. Studenci na ogół są przekonani, że studiują to, czym chcieliby się zajmować zawodowo w niedalekiej przyszłości. Dla wszystkich badanych grup studentów najczęstszym powodem wyboru kierunku studiów był wybór studiów zgodny z zainteresowaniami i uzdolnieniami, najbardziej widoczny w grupie studentów medycyny (89%) i pedagogiki (74%), a w dalszej kolejności – studentów prawa (65%) i ekonomii (61%). W przypadku ostatniej z grup, jak wskazuje M. Czechowska-Bieluga, zauważa się istotnie brak zgodności planowania swojej przyszłości zawodowej z zainteresowaniami⁴⁴. Zauważa się, że wybory wypowiedzi różnią się pod względem statystycznym, na co wskazuje poziom istotności ($F=10,59315$, $p\leq 0,005$). Jak wskazywałam powyżej, spośród studentów najbardziej przekonanych o sprawczej roli zainteresowani i uzdolnień w wyborze kierunku studiów najliczniejszą grupę stanowią przyszli lekarze (89%), co może świadczyć o tym, że są zdeterminowaną na cel, jakim jest ukończenie studiów i podjęcie pracy zgodnej z wykształceniem w niedalekiej przyszłości. Pomimo że kryterium to stawiane jest na pierwszym miejscu, okazuje się najsilniejszym argumentem w przypadku grup studentów medycyny (89%) i pedagogiki (74%). Inne powody podjęcia studiów przez przyszłych lekarzy i ekonomistów wiążą się z przekonaniem tych studentów, że znają oni wiele osób, które dobrze radzą sobie w tych profesjach. W tej kwestii także jest widoczne zróżnicowanie na poziomie istotności statystycznej ($F=3,40090$, $p\leq 0,05$). Sądzą tak w szczególności odpowiednio studenci medycyny (24%) i ekonomii (20%). Przekonani są o tym również studenci prawa (16%) i – w zdecydowanie mniejszym stopniu – pedagogiki (10%). Ponadto ich decyzja o podjęciu studiów (zwłaszcza przez pedagogów – 21%) podyktowana była bliską odległością uczelni od miejsca zamieszkania. Sądzi tak również część osób studiujących ekonomię (16%). Są to – zdaniem badanych – także ważne kryteria wyboru uczelni wyższej i kierunku, o których będzie mowa w dalszej części rozdziału. Kierunek studiów okazuje się też istotnym kryterium różnicującym wypowiedzi studentów, którzy utrzymują, że wybór studiów okazał się przypadkowy ($F=2,90762$, $p\leq 0,05$).

⁴³ M. Czerepaniak-Walczak, *Szanse i zagrożenia emancypacji poprzez edukację w szkole wyższej*, cyt. wyd., s. 14.

⁴⁴ M. Czechowska-Bieluga, *Poczucie jakości życia studentów pracy socjalnej i kierunków ekonomicznych*, cyt. wyd., s. 159.

Tak więc w przypadku studentów medycyny wyniki badań odzwierciedlają trzy najważniejsze wypowiedzi wskazujące na zgodność wyboru kierunku studiów z uzdolnieniami (89%), szukanie odniesień zawodowych w środowisku życia (korzystanie z przykładu wyborów znanych zaradnych osób – 24%), częściowo też powielanie wzorów tradycji rodzinnej (11%). Studenci ekonomii wybrali podobnie, jednak kryterium różnicującym (jako trzecie w kolejności) jest wskazanie wśród powodów wyboru kierunku studiów na bliską odległość uczelni od miejsca zamieszkania (16%). Studenci prawa dokonali wyboru kierunku ze względu na uzdolnienia i preferencje osobiste (65%), a także na podobieństwo osób, które znają i które realizują się w dziedzinie prawa (16%). Pomimo to w deklaracjach pojawia się też wątek przypadkowości wyboru studiów (18%). Uznać można jednak, że na etapie podejmowania decyzji o wyborze dalszej drogi kształcenia po szkole ponadgimnazjalnej młodzi ludzie nie zawsze (a nawet rzadko) mają jasno określone cele związane z zawodową przyszłością. Zatem tym bardziej warto uznać fakt finalizacji studiów po kilku latach nauki na tym kierunku za dobry los i efekt własnej pracy.

Schemat 32. Kryteria wyboru kierunku studiów przez studentów medycyny, ekonomii prawa i pedagogiki



Źródło: badania własne.

Można wskazać, że absolwenci wyższych uczelni doceniają edukację (kształcenie i wykształcenie) jako ważny czynnik nie tylko sprzyjający możliwości podniesienia statusu społecznego i prozawodowego, ale także umożliwiający rozpoczęcie drogi zawodowej. Wprawdzie dla niektórych osób sytuacja zdobywania wykształcenia (i planowania form doksztalcenia) może wynikać z chęci uniknięcia bezrobocia; dla większości jednak ważne jest otrzymanie szansy na ciekawą i dobrze płatną pracę. Warto w tym miejscu wskazać widoczną konsekwencję wyborów ścieżki kształcenia studentów, poczynając od wyboru profilu kształcenia w szkole średniej, który odzwierciedla się w kontynuacji wyboru kierunku studiów. Wśród studentów poszczególnych kierunków dostrzega się związek pomiędzy profilem kształcenia w szkole średniej a wyborem kierunku studiów. Studenci medycyny to w szczególności osoby, które na poziomie szkoły średniej ukończyły klasę o profilu społeczno-medycznym i przyrodniczym (i biologiczno-chemicznym); studenci ekonomii ukończyli najczęściej klasy o profilu ścisłym bądź ogólnym. Studenci prawa rekrutują się z klas o profilu społeczno-prawnym, humanistycznym i klas ogólnych, natomiast studenci pedagogiki edukowali się na poziomie szkoły średniej w klasach humanistycznych i ogólnych. W dążeniu do wykształcenia obserwuje się u studentów ciągłość i stabilność wyborów w perspektywie temporalnej.

Analizując opracowania z badań prowadzonych w 2000 roku zauważa się, że do najczęściej wybieranych przez nich kierunków należały właśnie: prawo, medycyna, ekonomia, psychologia i pedagogika⁴⁵. Tendencja ta może oznaczać, że młodzi ludzie, kierując się wyborem profilu edukacji na poziomie wyższym, świadomi rangi społecznej wykształcenia, bardzo często lokują swoje wybory w dyscyplinach związanych z ważnymi obszarami życia społecznego. Uwaga ta odwołuje się także (a może zwłaszcza) do akcentowanego w latach 90. ubiegłego stulecia wzrostu wartości wyższego wykształcenia, które – w wyniku reorientacji poglądów młodych ludzi – traktowane jest jako „jeden z ważnych, jeśli nie decydujących wyznaczników szans życiowych jednostki”⁴⁶.

Niezwykle optymistycznym zjawiskiem jest zauważana na etapie przejścia z edukacji na rynek pracy jest deklaracja zadowolenia z wyboru studiowanej dziedziny i kierunku, jak również ocena własnej konsekwencji wyboru studiów, wyrażająca się w stwierdzeniu, że wybór kierunku studiów był słuszny

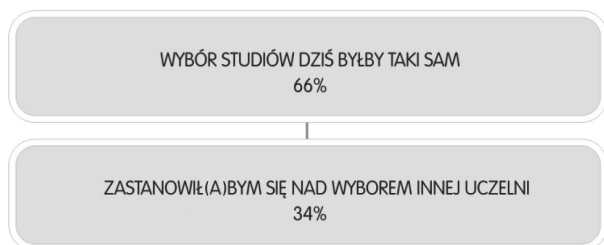
⁴⁵ R. Leppert, *Młodość – świat przeżywany i tożsamość. Studia empiryczne nad bydgoskimi licealistami*, Kraków 2002, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 193.

⁴⁶ A. Zandecki, *Wykształcenie a jakość życia: dynamika orientacji młodzieży szkół średnich*, Warszawa 1999, Wydawnictwo „Edytor”, s. 182.

i dziś – w perspektywie czasu, jaki upłynął – studenci chętnie by go powtórzyli. Studenci w podobnym stopniu oceniają swoje wybory jako trafne, służące prawdopodobnie realizacji ich ważnych celów, nie tylko edukacyjnych, ale w głównej mierze zawodowych. Gdyby ponownie mieli wybierać kierunek studiów, większość z nich dokonałaby takiego samego wyboru. Twierdzi tak 66% wszystkich badanych studentów realizujących studia uniwersyteckie. Tylko 34% wszystkich studiujących zastanowiłoby się nad wyborem innej uczelni, w tym 35% kobiet i 31% mężczyzn. Dane prezentuje schemat 33.

Schemat 33. Słuszność wyboru dziedziny i kierunku studiów – ocena w perspektywie czasu

**SŁUSZNOŚĆ WYBORU DZIEDZINY I KIERUNKU STUDIÓW – OCENA
W PERSPEKTYWIE CZASU**



Źródło: badania własne.

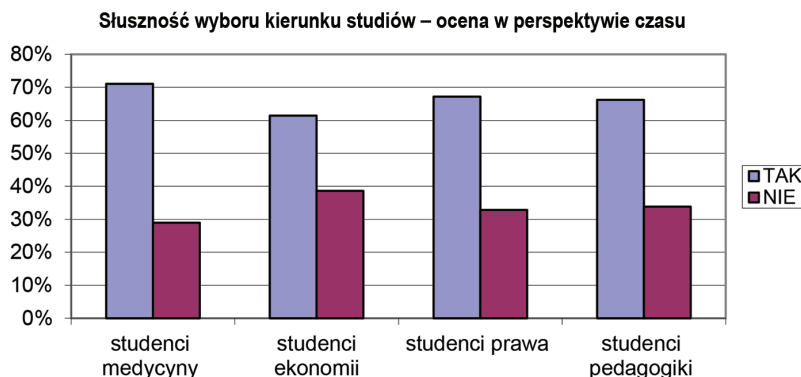
Wyniki badań korespondują z analizami przeprowadzonymi w podobnym zakresie przez pracowników UAM w Poznaniu⁴⁷. Wśród badanych studentów co trzeci z nich dokonałby takiego samego wyboru kierunku studiów. Jak się okazuje, deklaracje nie są charakterystyczne tylko dla badanej grupy studentów śląskich uczelni, ale odzwierciedlają również tendencje, które utrzymują się wśród wybranych grup młodzieży akademickiej od lat, co świadczyć może o dojrzałości wyboru studiów przez młodych ludzi albo też o wyjątkowo bogatej, odpowiadającej oczekiwaniom studentów ofercie studiów.

Sytuacja ponownego wyboru uczelni i kierunku studiów przez poszczególne grupy studentów omawianych kierunków kształcenia różnicuje się wewnętrznie, różnice te jednak nie są duże. Najbardziej pewni są tego stu-

⁴⁷ K. Knasiecka-Falbierska, *Zasoby osobowe badanych – portret próby i weryfikacja hipotez*. W: M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda, S. Jaskulska, M. Marciniak, E. Bochno, J. Bochno, K. Knasiecka-Falbierska, *Oblicza kapitału społecznego uniwersytetu. Diagnoza – interpretacje – konteksty*, t. 4, cyt. wyd., s. 150–151.

denci medycyny – przyszli lekarze (71%), w dalszej kolejności studenci prawa (67%), pedagogiki 66% i ekonomii 61%. Prawdopodobne może się okazać, że deklaracja ponownego wyboru studiowanego kierunku (wraz z upływającym czasem) świadczy o dojrzałości wyboru swojej drogi kształcenia i zbliżania się do dorosłego życia studentów, którzy realizują studia wyższe uniwersyteckie na uwzględnionych przeze mnie uczelniach. Tym bardziej jest to zjawisko pozytywne w przypadku studentów kierunków, które korespondują z ważnymi obszarami życia społecznego. Można się spodziewać, że pomimo oczywistych kryteriów wyboru studiów zgodnych z zainteresowaniami młodzieży akademicka przejawia niedosyt związany z eksploracją roli studenta. Gdyby podjąć bardziej wnikliwą ocenę tej sytuacji przez wskazanie powodów istniejącej rozbieżności, mogłoby się okazać, że ma ona ukrytą potrzebę eksperymentowania. Dane te ilustrują wykresy 10 i 11.

Wykres 9. Słuszność wyboru kierunku studiów w ocenie studentów medycyny, ekonomii, prawa i pedagogiki

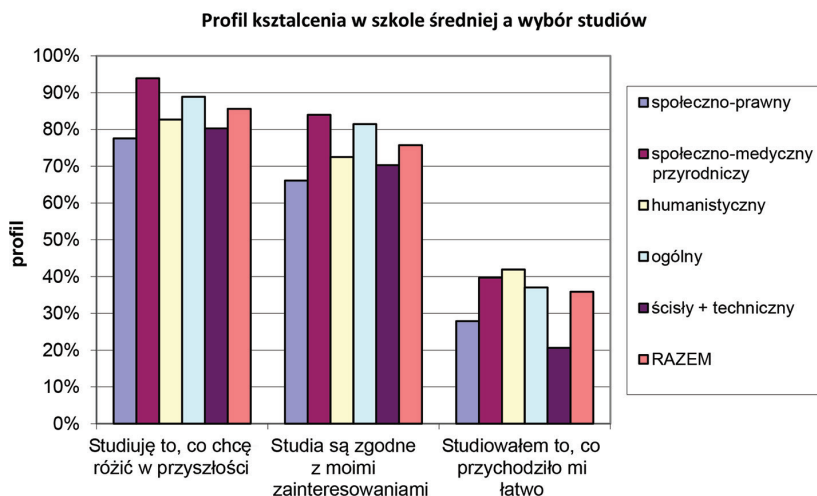


Źródło: badania własne.

Odczucie to odzwierciedla się w przekonaniu, że uzyskane przez studentów kwalifikacje umożliwią im otrzymanie dobrej pracy. Postrzeganie przez swoich perspektyw zawodowych, których podstawą są zdobywane kwalifikacje, wydaje się przedstawiać optymistycznie, choć – warto dodać – zależne jest od studiowanej dziedziny wiedzy, w tym kierunku studiów. Najbardziej przekonani o otrzymaniu dobrej pracy po studiach są przyszli lekarze (94%) i ekonomiści (83%), w dalszej kolejności prawnicy (70%), najmniej pedagodzy (58%). W perspektywie tych rozważań interesującą kwestią jest też próba oce-

ny, czy zadowolenie z wyboru studiów koresponduje z konsekwentnym wyborem ścieżki kształcenia kierunkowego (prozawodowego) na etapie kształcenia w szkole średniej. Zestawienie takich danych pozwala zorientować się i uprawdopodobnić spostrzeżenie, że studenci są zadowoleni z wyboru studiowanego kierunku być może również dlatego, że jest on zgodny z ukierunkowaniem sposobu myślenia i postrzegania rzeczywistości, „zaszczepionym” niejako w toku kształcenia profilowego w szkole średniej. Ponadto można wskazać, że istnieje związek pomiędzy profilem kształcenia w szkole średniej a wyborem studiów zgodnym z planowaną przyszłością. Zauważa się swoistą kontynuację, a nawet konsekwencję ukierunkowania zainteresowań i preferencji w zakresie kształcenia na poziomie średnim, przekładającą się na wybór dalszego kierunku kształcenia. Tendencja ta najwyraźniej widoczna jest w przypadku osób, które ukończyły klasę o profilu społeczno-medycznym i przyrodniczym (94%), w dalszej kolejności ogólnym (89%) i humanistycznym (83%). Również dla studentów kształcących się w szkole średniej w klasie o profilu społeczno-medycznym i przyrodniczym studia są w najwyższym stopniu zgodne z ich zainteresowaniami (sądzi tak 84%). Wybór kierunku, który koresponduje z uzdolnieniami studentów, deklarują natomiast głównie te osoby, które ukończyły klasę o profilu humanistycznym (42%) oraz społeczno-medycznym/przyrodniczym. Związki te prezentuje wykres 11.

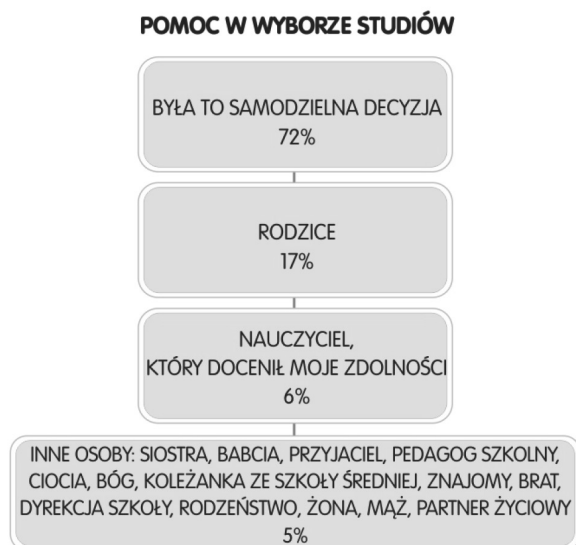
Wykres 10. Profil kształcenia w szkole średniej a wybór studiów



Źródło: badania własne.

Poza tym, co wydaje się interesujące na tym etapie analiz, wybór kierunku studiów dla zdecydowanej większości studentów wiązał się z ich potrzebami, pomysłami na siebie (i wykorzystaniem swoich zainteresowań i uzdolnień). Dla większości badanych studentów był ich samodzielną decyzją (72%), dla części z nich wiązał się z wpływem osobistym rodziców (17%), którzy monitorowali dojrzewające decyzje nastolatków o kierunku kształcenia na poziomie wyższym, oraz nauczyciela (6%), który wspierał ich w sytuacji podejmowania przez nich decyzji, używając osobistego autorytetu jako siły sprawczej w odnajdywaniu mocnych stron uczniów na etapie edukacji w szkole ponadgimnazjalnej. Prawdopodobnie spośród tych studentów (być może właśnie pedagogów) rekrutują się osoby, które doceniają obecność nauczyciela jako ważnej osoby, która przyczynia się do ich zadowolenia z życia. Wskazać można również ten rodzaj oddziaływań na decyzje o wyborze studiów przez młodych ludzi kończących szkołę średnią na poziomie realizacji określonego profilu klasy. Obserwuje się, że w przypadku większości studiujących była to samodzielna decyzja (72%); niewielka grupa studentów na etapie wyboru kierunku studiów skorzystała z pomocy/porady rodziców (17%). Można także wskazać, że dla nielicznej grupy badanych osobą wspierającą wybór kierunku studiów był nauczyciel.

Schemat 34. Pomoc w wyborze studiów



Źródło: badania własne.

Przywołując wskazane dane przez badanych kończących szkołę średnią w klasach o różnych profilach kształcenia, a dziś studiujących na uniwersytecie, zauważyć można również, że największą samodzielność w podjęciu decyzji o wyborze studiów deklarowali studenci, którzy ukończyli profil ogólny (78%) i społeczno-prawny (75%), a następnie społeczno-medyczny (68%) oraz ścisły (68%). Tabela 1 ilustruje rozkład tych wyborów.

Tabela 1. Osoby pomagające w wyborze studiów a profil kształcenia (klasy) w szkole średniej

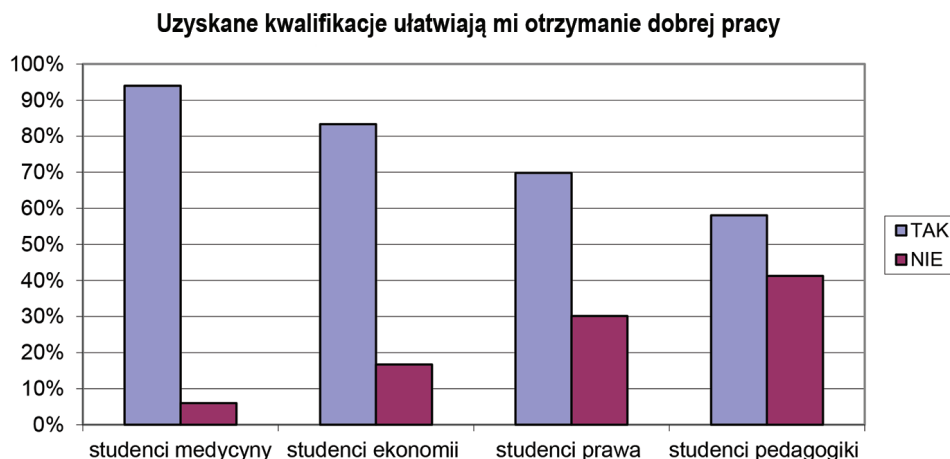
Osoby pomocne w wyborze studiów	Profil klasy społeczno-prawny	Profil klasy społeczno-medyczny/ przyrodniczy	Profil klasy humanistyczny	Profil klasy ogólny	Profil klasy ścisły
Rodzice	11%	24%	23%	15%	21%
Nauczyciel	5%	5%	5%	2%	3%
To była moja samodzielna decyzja	75%	68%	70%	78%	68%

Źródło: badania własne.

Decyzja studentów (wcześniej absolwentów szkół średnich) o wyborze kierunku studiów, pomimo że generalnie była wspierana przez rodziców (znacznie rzadziej przez nauczyciela) najczęściej okazywała się jednak samodzielną i autonomiczną. Świadczyć to może o rzeczywistej, podkreślanej przez studentów potrzebie decydowania o sobie i swojej edukacyjnej oraz prozawodowej przyszłości. Uzyskane dane korespondują również z przekonaniem studentów co do efektu końcowego realizowanych studiów. Wyraża się ono w dostrzeganej skuteczności zdobytych kwalifikacji wraz z ukończeniem studiów i – co może być tego wyraźną konsekwencją – szansą na otrzymanie pracy. Chociaż wypowiedzi się różnią, zauważa się wyraźną wiarę w to, że ich kwalifikacje uzyskane na kierunku kształcenia są odpowiednie i umożliwią im otrzymanie pracy. Sądzi tak 77% wszystkich badanych studentów. Występują jednak istotne statystycznie różnice ze względu na kierunek studiów ($F=12,67428$, $p=0,00000$). Tylko 23% wszystkich studentów sądzi, że ich kwalifikacje mogą się okazać niewystarczające. Na optymistyczny obraz oceny własnych możliwości przez studentów po ukończeniu studiów nakładają się ich wyobrażenia, że uzyskane wykształcenie i kwalifikacje umożliwią im dobry start w życie zawodowe, choć ich wypowiedzi są również zróżnicowane ($F=10,24202$, $p\leq 0,01$). Można by się pokusić o stwierdzenie, że wiara w moc swoich kwalifikacji jest prawdopodobnie efektem wiary we własne możliwości i ich siłę sprawczą. Jednak w przypadku studentów

omawianych prestiżowych grup zawodowych najbardziej pewni otrzymania pracy dzięki uzyskanym kwalifikacjom są studenci medycyny, którzy szanse takie szacują najwyżej; wypowiada się w ten sposób 94% przyszłych lekarzy. Podobnie wysoko oceniają swoje kompetencje zawodowe po ukończeniu studiów przyszli ekonomiści (83%), ale już mniej pewni są tego faktu studenci prawa (70%) i pedagogiki (58%). Uzyskane dane okazują się zróżnicowane pod względem istotności statystycznej ($F = 12,67428$, $p = 0,00000$).

Wykres 11. Kwalifikacje kierunkowe kartą przetargową do otrzymania dobrej pracy



Źródło: badania własne.

Pomimo że zawodowa koncepcja siebie od momentu wejścia jednostki w okres późnej adolescencji staje się współcześnie bardziej stabilna, co może być efektem pewnej ciągłości i przystosowania, wraz z upływającym czasem zmieniają się jednak zainteresowania i preferencje młodych dorosłych w obszarze planowania własnej przyszłości. Ten czas psychologiczny w życiu jednostki mierzony jest gotowością społeczną do planowania i angażowania się w ważne temporalnie przedsięwzięcia, a także konstruowanie planów pod kątem oczekiwań związanych z rozwojem dojrzałych form podejmowanych decyzji. Dojrzewanie w zakresie realizowania preferencji w kierunku zdobywanego zawodu (i przyszłej ścieżki zawodowej) polega – zdaniem A. Bańki – na przechodzeniu od statusu bycia zależnym do coraz większej niezależności i odpowiedzialności za siebie oraz swoje wybory. Ta droga widoczna jest w deklaracjach i decyzjach podejmowanych przez grupy młodych dorosłych,

związanych między innymi z wyborem kierunku studiów. Studenci w zdecydowanej większości twierdzą, że wybór studiów był ich osobistą decyzją, zgodną z zainteresowaniami i uzdolnieniami (73%). W szczególności ponownie najbardziej przekonani są o tym studenci medycyny (89%), następnie pedagogiki (74%), prawa (65%) oraz ekonomii (61%). Rzadko wybór kierunku studiów był wiązany przez badanych z rodzinną tradycją czy też brakiem przyjęcia na inną uczelnię, częściej – z przekonaniem, że znają oni osoby, które taki kierunek ukończyły i dobrze sobie radzą, a także że uczelnia nie była nazbyt oddalona od miejsca zamieszkania. Analiza kwestii związanych z wyborem kierunku studiów (także uczelni wyższej) pozwala też zauważyć, że spora część studentów decyduje się na studiowanie blisko miejsca zamieszkania, o czym była już mowa, czasami rezygnując z przemieszczania się w poszukiwaniu bardziej optymalnej uczelni. Zauważa się też częste korzystanie przez studentów z dogodnych lokalizacji uczelni wyższych blisko ich miejsca zamieszkania, co staje się także jednym z kryteriów wyboru danej uczelni i typu studiów, który ona prowadzi. Ponadto często zauważa się, że edukacja nie jest dla nich impulsem do zmiany miejsca zamieszkania. Około 75% osób w tym wieku nigdy nie zmieniło miejsca zamieszkania, a tylko 15% maturzystów myślących o studiach decyduje się na naukę w innym województwie. Sprzyja temu między innymi szybki rozwój szkolnictwa wyższego. Zdaniem M. Herbsta w Polsce obserwuje się z jednej strony rosnące zainteresowanie edukacją na poziomie wyższym, z drugiej – powstawanie (w związku z tym) coraz większej liczby szkół wyższych usytuowanych coraz bliżej ludzi⁴⁸. Czynniki ten może decydować o wyborze określonej szkoły wyższej, co w takiej sytuacji pozostaje czasami w konflikcie z zainteresowaniami czy preferowaną przyszłością zawodową. Wybór kierunku studiów stanowi wypadkową wielu czynników, wśród których za ważne można uznać: zainteresowania bądź talenty osoby, możliwość podjęcia studiów zgodnych z zainteresowaniami, ofertę szkół wyższych, a także – co okazuje się ważne dla zainteresowanych kandydatów i studentów – odległość uczelni od miejsca zamieszkania. Analizując sytuację mieszkaniową studentów kończących studia uniwersyteckie warto zwrócić uwagę na wskazywany już w tym opracowaniu fakt, że młodzi dorośli chętnie wybierają uczelnię, która znajduje się blisko miejsca zamieszkania. W tej sytuacji może zaistnieć ryzyko braku (bądź mniejszego) zadowolenia z dotychczasowych wyborów ścieżki kształ-

⁴⁸ Dane pochodzą z wywiadu udzielonego przez M. Herbsta z Instytutu Nauk Edukacyjnych w Warszawie.

cenia, które przekładają się na poczucie samorealizacji, odzwierciedlając się czasami w zmianie perspektyw zawodowych w odpowiedzi na realne zainteresowania i uzdolnienia. Jak wskazuje A. Sobotka, w efekcie działania tych czynników młodzi ludzie czasami bywają rozczarowani studiowaniem, ponieważ nie dostarcza im ono satysfakcji. Jak wskazują wyniki badań, rozczarowana wyborem swojej ścieżki kształcenia w Polsce jest co piąta studiująca osoba. Dokonując podsumowania studenckich dróg i wyborów, warto zauważyć, że część studiujących stwierdza, iż o ich wyborach edukacyjnych na poziomie kształcenia wyższego nierzadko decydowały także brak wiedzy o rynku pracy i obiektywne udogodnienia związane z bliskością zamieszkania⁴⁹ w zamian za zdefiniowanie wyboru z powodu przejawianych zainteresowań i dążenia do ich wykorzystania oraz urzeczywistnienia w toku akademickiego kształcenia.

Tempo przechodzenia z etapu zależności do niezależności zależy od wielu czynników, zarówno indywidualnych/osobowościowych, jak i czynników natury społecznej. Na podstawie tych skojarzeń można by twierdzić, że dojrzałość zawodową (podobnie jak dojrzałość prozawodową) jednostka nabywa w wyniku społecznego uczenia się. Jak wskazuje A. Cybal-Michalska, dojrzałość ta „ma tendencję do narastania (choć jest dość luźno powiązana z wiekiem metrykalnym i etapem edukacji szkolnej) i może być określana w dwóch perspektywach: społecznej (na drodze porównania doświadczanych przez jednostkę zadań rozwojowych z zadaniami wynikającymi z wieku metrykalnego) oraz psychologicznej (przez porównanie możliwości psychologicznych i behawioralnych jednostki do radzenia sobie z konkretnymi zadaniami z właściwościami niezbędnymi do ich wykonania)”⁵⁰. Jak wskazuje Autorka, w przypadku młodych ludzi (zwłaszcza młodzieży akademickiej) o poziomie dojrzałości w planowaniu ścieżki zawodowej świadczy wspomniana gotowość do podejmowania wyborów edukacyjno-zawodowych. Jako czynniki ważne w tym procesie warto wymienić między innymi: orientację temporalną, zdolność planowania przyszłości, eksplorowanie, zdobywanie informacji oraz podejmowanie decyzji z ich ukierunkowaniem na przyszłość⁵¹.

W zakresie planowania przyszłości młodzi dorośli wydają się zorientowani na planowanie otrzymania pracy zgodnej z wykształceniem. Zakłada tak

⁴⁹ <http://www.polskieradio.pl/42/275/Artykul/1371233,Raport-polski-student-na-domowej-pepownie> (dostęp: 12.03.2017).

⁵⁰ A. Cybal-Michalska, *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, cyt. wyd., s. 174.

⁵¹ Tamże.

86% badanych, wśród których najbardziej ukierunkowani w tym względzie na cel są studenci medycyny, w dalszej kolejności – prawa (85%), pedagogiki (83%) i w mniejszym stopniu ekonomii (78%). Można odwołać się w tym miejscu do wyników badań prowadzonych w grupie studentów ekonomii, które wskazują, że są to osoby zorientowane na realizację własnych pragnień, realizujące karierę ukierunkowaną na sukces⁵². Planowanie wyborów edukacyjno-zawodowych jest w przypadku badanych procesem autonomicznym, co oznacza, że o miejscu, w którym dziś się znajdują, zdecydowali samodzielnie, bez udziału rodziców i innych osób. Ponadto w perspektywie upływającego czasu powtórzyliby swoją decyzję, co może świadczyć o zadowoleniu z wyboru studiów. Ten czas psychologiczny – pomimo odczuwanego przez młodych efektu zawieszenia w pozornej dorosłości, istniejącego ryzyka braku powodzenia życiowych projektów w chwili wchodzenia na rynek pracy – okazuje się dla nich czasem perspektywnych zmian, otwierającym na nowe doświadczenia i formy gotowości w eksperymentowaniu z zadaniami dorosłego życia. Dodatkowym czynnikiem, który podlega zmianom na skutek upływającego czasu społecznego, jest wykształcenie. Chociaż jest wartością dość stabilną i wysoko cenioną w dwóch ostatnich dekadach w systemie aksjologicznym młodych społeczności, nie da się ukryć, że w rynkowych projekcjach traci w ostatnim czasie na znaczeniu. Pomimo że zwiększa szanse na lepsze życie i skutecznie przeciwdziała degradacji społecznej, nie gwarantuje dziś sukcesu. Związane z nią takie problemy, jak: wskazywana w części teoretycznej iluzoryczność dyplomu, oferta kształcenia nieodpowiadająca potrzebom rynku pracy, zjawisko bezrobocia wśród absolwentów szkół wyższych, trud i koszty kształcenia, wpływać mogą na zmiany preferencji edukacyjnych i postaw wobec zdobywania wykształcenia. Dlatego ważna jest także – podkreślana przez Autorów Raportu Polska 2030⁵³ – poprawa jakości szkolnictwa wyższego dzięki ocenie uczelni wyższych skoncentrowanej na realnych efektach kształcenia i powiązaniu wysokości finansowania uczelni z osiąganymi wynikami. Zdaniem Autorów raportu należy „lepiej wykorzystać indywidualne i publiczne inwestycje w edukację wzmacniając kształcenie kluczowych kompetencji, wdrażając model kształcenia zawodowego

⁵² M. Czechowska-Bieluga, *Poczucie jakości życia studentów pracy socjalnej i kierunków ekonomicznych. Analiza porównawcza*, cyt. wyd., s. 246.

⁵³ Raport: *Polska 2030. Trzecia fala nowoczesności. Długookresowa Strategia Rozwoju Kraju*. Warszawa 2013, Ministerstwo Administracji i Cyfryzacji, s. 83, <https://mac.gov.pl/files/wp-content/uploads/2013/02/Strategia-DSRK-PL2030-RM.pdf>.

opartego na uczeniu się praktycznym i na elastycznych ścieżkach uczenia się, tworząc ofertę atrakcyjnych studiów o profilu praktycznym i odnosząc do ich jakości, oraz wzmacniając wagę studiów (...) tak, aby służyło to poprawie transferu edukacja–rynek pracy w całym okresie realizacji Strategii”⁵⁴. Chcąc osiągnąć ten cel, należy stworzyć modele konkurencyjne oparte na kapitale intelektualnym, w tym kapitale społecznym, przez wzmacnianie kreatywności i podnoszenie kwalifikacji przyszłych pracowników (oraz kandydatów na pracowników), nowoczesny system szkoleń, wspieranie instytucjonalne osób kreatywnych, zwłaszcza ludzi młodych, w tym studentów.

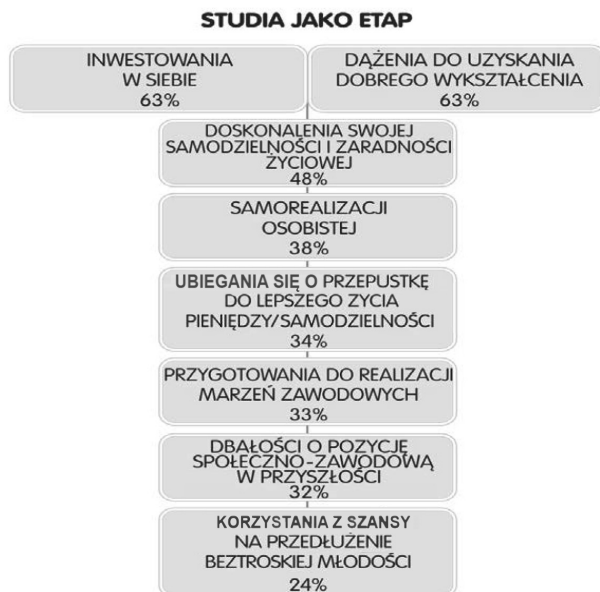
5.3.2. Ocena studiów w kategoriach osobistych inwestycji

W kontekście tych rozważań ważne wydaje się pytanie o to, jak studenci traktowali studia i co cieszy ich na finalnym etapie studiów. Wskazanie przez nich rodzaju gratyfikacji, jaka wiąże się z finalizacją studiów, umożliwi diagnozę źródeł zadowolenia i poczucia sytuacji wskazujących wzrost samooceny, określającej możliwości studenta na tym etapie życia, czyli u progu przejścia z edukacji na rynek pracy. Poniżej zamieszczam przykładowe kategorie ocen, z którymi studenci kończący edukację wiążą studia. Zachowanie porządku wymienionych przez nich gratyfikacji pozwala przyjrzeć się uczuciom, które towarzyszą studentom szczególnie w związku z etapem finalizacji studiów.

Dla studentów czas studiów jest w głównej mierze czasem inwestowania w siebie (63%) i dążenia do uzyskania dobrego wykształcenia (63%). Na drugim miejscu studenci wymieniają doskonalenie swojej samodzielności i zaradności życiowej (48%), w dalszej kolejności samorealizację osobistą (38%). Obserwuje się, że priorytetowe miejsca przyznają wartościom i celom wyznaczającym ich status, o który – na etapie wchodzenia w dorosłość – muszą zadbać. Wykształcenie, wielokrotnie podkreślane w tej pracy jako przepustka do wysokiego statusu społeczno-zawodowego, jest jednym z przykładowych elementów, które mogą współtworzyć profil społeczno-zawodowy młodych ludzi u progu wyjścia na rynek pracy. W realizacji tych nadrzędnych celów zbliżających do zadbania o pozycję społeczno-zawodową w przyszłości zawierają się określenia czasu psychologicznego młodych dorosłych kończących studia. Oczywiście traktują ten czas również w kategoriach przepustki do lepszego życia i lepszych pieniędzy (34%) oraz podkreślanego przez nich w innej perspektywie przygotowania do realizacji marzeń zawodowych (32%). Dane te ilustruje poniższy schemat.

⁵⁴ Tamże.

Schemat 35. Studia jako etap w życiu studentów

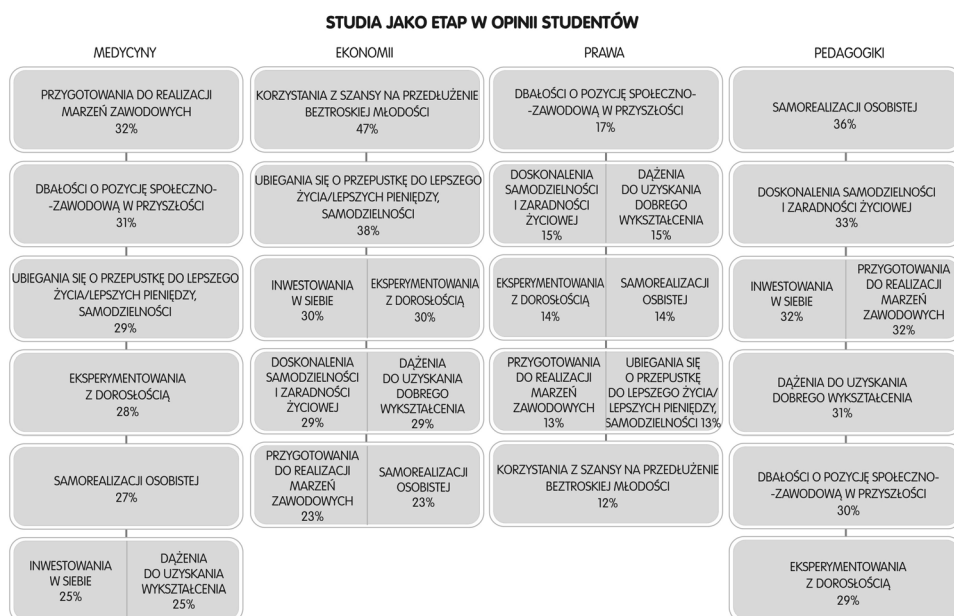


Źródło: badania własne.

W przypadku studentów realizujących opisywane kierunki, które przygotowują ich do funkcjonowania w niedalekiej przyszłości w takich obszarach życia społecznego, jak: zdrowie, ekonomia, prawo i edukacja, zauważa się, że pomimo różnego pozycjonowania ważnych dla studentów spraw pojawiają się pewne tendencje wskazujące priorytety, niewykluczone, że związane z ukształtowaną już skłonnością myślenia w kategoriach prozawodowych. Tym, co wydaje się najbardziej wyraźne, jest wyrażone przez studentów medycyny przekonanie, że studia były dla nich czasem przygotowywania się do realizacji marzeń zawodowych (37%) i związanej z nią potrzeby dbałości o pozycję społeczno-zawodową w przyszłości (31%). Zbliżone odczucia mają studenci prawa, sytuujący czas studiów w kontekście dbałości o pozycję społeczno-zawodową w przyszłości (17%), choć podobnie jak w innych wypowiedziach nie wyrażają dla tego wyboru pełnej aprobaty. Odnosi się wrażenie, że ładunek emocjonalny wypowiedzi jest słaby, co może sugerować, że traktują oni te kategorie pytań z rezerwą, co rozwinę jeszcze w kolejnych częściach pracy. Dla tej grupy prozawodowej okres ten jest również czasem dążenia do uzyskania dobrego wykształcenia (15%), doskonalenia samodzielności i zaradności życiowej (15%). W mniemaniu studentów pedagogiki studia służyły ich samoreali-

zacji (36%), a więc wiązały się z aktywnością w różnych sferach życia. W tych kategoriach studenci mogli też inwestować w siebie (32%) i doskonalić swoją samodzielność i zaradność życiową (33%). Pojmują ten okres w kategoriach osobistych inwestycji w rozwój własnej osoby. Studenci ekonomii najbardziej ze wszystkich grup utożsamiają ten czas z szansą na przedłużenie beztrudnej młodości (47%), jednocześnie twierdząc, że realizacja studiów służyła im jako przepustka do lepszego życia (38%). Zauważyli też wzrost samooceny (34%) i zadowolenie z sytuacji finansowej (34%), być może także wspierane samodzielnym zarabkowaniem.

Schemat 36. Studia jako etap w życiu studentów medycyny, ekonomii, prawa i pedagogiki

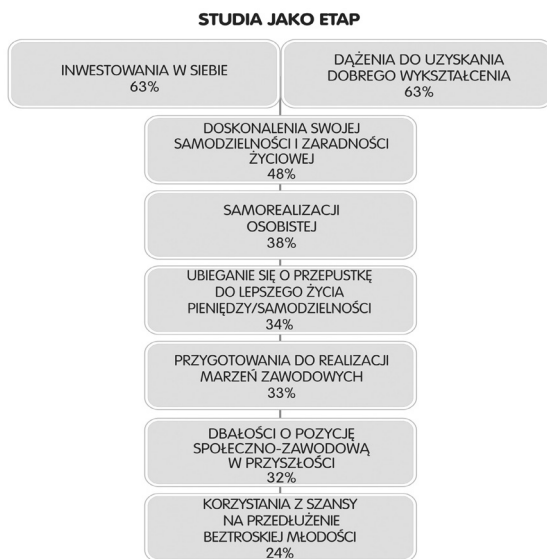


Źródło: badania własne.

Zauważa się, że studentów na finalnym etapie studiów cieszy przede wszystkim fakt, że: poznali ciekawych ludzi i rozwinęli przyjaźnie (56%, K – 58%, M – 46%), choć w tym zakresie uwidoczniają się istotne statystycznie różnice wypowiedzi kobiet i mężczyzn ($F=4,25049$, $p \leq 0,05$). Ponadto twierdzą że studiowali to, co przychodziło im łatwo/co ich interesowało (36%, K – 35%, M – 40%), ale równocześnie cieszą się, że to już koniec i będą mogli podjąć pracę (36%, K – 36%, M – 37%). Ponadto ważne dla badanych jest, że będą

mieli już zawód (31%, K – 33%, M – 24%) i odczuwają z tego powodu satysfakcję (27%, K – 28%, M – 22%). Kolejnym etapem jest dla nich ukierunkowanie na rozwój samodzielności finansowej, bardziej planowane przez studentki niż studentów (24%, K 25%, M 19%). Analiza wypowiedzi świadczących o zadowoleniu z faktu bycia absolwentem wyższej uczelni – w ocenie studentów reprezentujących uwzględnione w pracy kierunki studiów – pozwala wyodrębnić ich odczucia, wskazując wyraźne dominanty. Wykresy 37 i 38 ilustrują te kwestie.

Wykres 37. Ocena studiów w kategoriach osobistych inwestycji studentów



Źródło: badania własne.

Uzyskane wyniki, ukazujące priorytetowe zyski ze studiowania jako związane z dbałością o zdobycie wykształcenia oraz łąčeniem tego zadania z kilkuletnim efektem tworzenia więzi wewnątrz własnej grupy odniesienia (w tym przypadku grupy osób studiujących), nie dziwią, ponieważ ten ważny i podobny ze względu na potrzebę wspólnych doświadczeń codziennych, jak również potrzebę projektowania przyszłości przez studentów moment w życiu pozwala im poznać ciekawych ludzi, zawierać z nimi przyjaźnie (56%), także na kanwie wspólnych zainteresowań studenckich. To ich umacnia, zwłaszcza gdy doświadczają także na co dzień wsparcia i wskazywanego w tym rozdziale dobrego kontaktu emocjonalnego z rodzicami i przyjaciółmi, będącymi także

ważnym źródłem poczucia szczęścia. Poza tym w tej korzystnej sytuacji emocjonalnej i społeczno-zawodowej cieszą się, że będą mogli podjąć pracę (36%) i zawód (31%). Mają też satysfakcję, że niebawem ukończą studia (27%) i że będą próbowali samodzielności finansowej (24%). Te fakty, służące kryteriom samooceny na etapie finalizacji studiów, wydają się jednak mieć w opinii studentów drugoplanowe znaczenie.

Wykres 38. Ocena studiów w kategoriach osobistych inwestycji studentów medycyny, ekonomii, prawa i pedagogiki



Źródło: badania własne.

Wśród studentów medycyny pierwszym i najważniejszym powodem zadowolenia ze studiów jest fakt, że będą mieli już zawód (50%), co nie oznacza, że nie cieszy ich fakt poznania na studiach ciekawych osób i zaprzyjaźnienia się z nimi (50%). Satysfakcja z nawiązania relacji interpersonalnych i towarzyskich podczas studiów daje młodym ludziom wiele okazji do przeżywania wspólnych emocji związanych między innymi z realizacją edukacyjnych i społecznych celów. Wybór tej kategorii wskazuje również na podkreślaną już w tym opracowaniu rolę, jaką pełnią dla młodych dorosłych relacje w środowisku życia. Ponadto, co potwierdzają wcześniejsze wypowiedzi osób w tej grupie badanych, choć studia nie przychodziły im łatwo, studiowali dziedzinę, która ich interesowała (42%). Podobnie jak studenci pozostałych grup chcą podjąć już pracę (37%), spróbować samodzielności finansowej (28%). Etap, w którym aktualnie się znaj-

dują, sprawia, że odczuwają zadowolenie się dowartościowanie (24%). W grupie studentów ekonomii, podobnie jak w przypadku wcześniej omówionej grupy kształcącej się w kierunku prozawodowym, zbliżającym ich do uczestniczenia w ważnych obszarach życia społecznego, tym, co cieszy ich najbardziej, jest wymiar towarzyski czasu studiowania (55%), a także fakt, że będą mieli już zawód (55%). Sprawia to, że myślą już o podjeciu pracy (37%), tym bardziej, że studiowali kierunek, który nie był dla nich trudny i interesował ich (27%). Mają zatem satysfakcję (26%) i chcą już spróbować samodzielności finansowej (24%). Przyszłych prawników również najbardziej cieszy fakt poznania wśród studentów ciekawych ludzi i zawiązania nowych przyjaźni (59%), a także to, że będą mieli już zawód (43%) i studiowali dyscyplinę, która była dla nich interesująca (40%). Na kolejnym miejscu wymieniają ogólną satysfakcję (21%), także w kontekście tego, że sobie na tym etapie życia poradzili (26%) i chcą teraz próbować samodzielności finansowej (26%). Studenci pedagogiki utożsamiają fakt stania się wkrótce absolwentem w szczególności z faktem, że: poznali ciekawych ludzi/rozwinęli przyjaźnie (59%); studiowali to, co przychodziło im łatwo i było interesujące (42%), mają satysfakcję, że sobie poradzili (34%), cieszą się z faktu finalizacji studiów, bo będą mogli podjąć pracę (24%). Fakt ten na etapie, na którym znajdują się studenci – u progu przejścia z beztroskiej edukacji do realiów życia zawodowego – nie dziwi, głównie z uwagi na doniosłą rolę, jaką zajmują w życiu młodych ludzi ich rówieśnicy i związane z nimi różne formy aktywności, mające wspólny mianownik, jakim jest zdobywanie wykształcenia w czasie psychologicznym wspólnym dla tej grupy quasi-pokoleniowej. Młodzi dorośli oceniają studia w kategoriach czasu, który dopełnia ich autodefinicję. Istotne statystycznie różnice w zakresie powyższych ocen widoczne są w odpowiedziach charakteryzujących radość ze studiów w kontekście: studiowania tego, co przychodziło łatwo/było interesujące ($F=5,35169$, $p \leq 0,005$), bezproblemowego poradzenia sobie/z poczuciem satysfakcji ($F=2,74201$, $p \leq 0,05$); przekonania o posiadanym już zawodzie ($F=8,85579$, $p \leq 0,001$) oraz oczekiwania na dyplom z jednoczesnym podjęciem pracy ($F=8,88302$, $p \leq 0,00000$). Zauważa się podobieństwo w zakresie osobistych ocen studiów, które wyznaczają poczucie inwestowania w siebie, co widoczne jest odpowiednio wśród studentów medycyny i pedagogiki oraz prawa i ekonomii w obszarze realizowania studiów zgodnych z zainteresowaniami oraz traktowania finalnego momentu studiów jako inicjującego niebawem podjęcie pracy.

Ważne poznawczo wydaje się w tym miejscu spostrzeżenie, że choć w wypowiedziach pojawia się wiele określeń świadczących o dojrzałym podejściu do

momentu, w którym znajdują się studenci, w żadnej z badanych grup (zarówno wśród kobiet, jak i mężczyzn ani też wśród studentów reprezentujących poszczególne kierunki studiów) osoby badane nie zdecydowały się na samookreślenie eksponujące ich dorosłość. Wypełniając wiele zadań *wylaniającej się/stającej się dorosłości*, nie utożsamiają swojego statusu ze statusem osoby dorosłej. Nie jest to stanowisko odosobnione, ponieważ – jak wskazuje J. J. Arnett – znaczna część młodych dorosłych w wieku 19–29 lat na tym etapie życia (70%), najczęściej deklaruje, że pod pewnymi względami i w niektórych obszarach czują się dorosłymi, a w innych jeszcze nie⁵⁵. Może to także stanowić potwierdzenie eksponowanej przez J. J. Arnetta tezy, że okres ten jest w życiu młodych dorosłych czasem zawieszenia pomiędzy młodością i dorosłością, w której dokładne określenie swojego statusu nie jest potrzebne, a role i zadania mają charakter nienormatywny. Oznaczać to może wzrost eksploracji w różnych obszarach bez konieczności deklarowania czasu, w którym zamierzają podejmować zobowiązania. Analizując otrzymane wyniki badań można odnieść wrażenie, że w takiej właśnie sytuacji znajdują się badani, młodzi dorośli.

Warto zwrócić uwagę na fakt, że procesy transformacji, którym poddawany jest świat społeczny, dotyczą także transformacji uniwersytetu. Zarówno pod wpływem oddziaływania globalizacji i europeizacji, jak i czynników o charakterze demograficznym, związanych ze starzeniem się społeczeństw w Europie, obserwuje się wzrastające oczekiwania społeczno-finansowe i zmiany struktury rynków pracy. Prowokuje to, a nawet wymusza wiele nowych tendencji w myśleniu o kształceniu uniwersyteckim, a także samym uniwersytecie. Zdaniem M. Kwieka „coraz silniej w Europie instytucjonalizuje się wspólna przestrzeń edukacyjna (...) i wspólna przestrzeń badawcza”⁵⁶. Pomimo ogólnego spadku aspiracji edukacyjnych wśród młodych ludzi – zdaniem K. Szafraniec⁵⁷ utrzymuje się wysokie przekonanie o większej opłacalności inwestowania w wykształcenie niż wczesnego podejmowania pracy. Świadczy o tym także liczba młodych ludzi podejmujących studia; wskazuje się, że podejmuje je obecnie co drugi maturzysta. W przypadku studiów wyższych zauważa się, że ukończenie określonego uniwersytetu staje się uwierzytelnieniem posiadanych kwalifikacji

⁵⁵ J. J. Arnett, *Adolescence and Emerging Adulthood: A Cultural Approach*, New Jersey 2007, Person Education.

⁵⁶ M. Kwiek, *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucyjne polityki edukacyjnej w Europie*, Poznań 2010, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, s. 23.

⁵⁷ J. Szafraniec, *Młodzi 2011*, Warszawa 2011, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, s. 49.

i statusu społecznego. Wykształcenie jest elementem kapitału edukacyjnego minimalizującym ryzyko obniżania się statusu społecznego, porównywanym przez A. Bańkę do „polisy ubezpieczeniowej”⁵⁸. Jednym z efektów przebywania w tym systemie jest – opisywana w części teoretycznej pracy – manipulacja kwalifikacjami, polegająca na generowaniu w procesie edukacji oczekiwań, które nie są spójne z realiami rynku pracy, co w niektórych przypadkach oznacza efekt „magii wykształcenia”. Niemniej jednak pomijając ekonomiczno-polityczny wymiar funkcjonowania rynku pracy, warto zwrócić uwagę na fakt, że wykształcenie na poziomie wyższym poszerza świadomość społeczną młodego człowieka; owocuje też szansą zdobywania nowych doświadczeń, głównie w obszarze poszukiwania wzrostu decyzyjności, skuteczności w działaniu oraz sukcesu. Często spodziewanym efektem studiowania jest poszerzenie się u młodych dorosłych autonomii działania zarówno w kontekście życia osobistego, jak i w perspektywie licznych eksploracji związanych ze zdobywaniem wiedzy i zwiększeniem zakresu kompetencji. Można przypuszczać, że eksploracje te dostarczają młodym ludziom satysfakcji, przekonania o swoich możliwościach, co w sposób pośredni podnosi poziom odczuwanej jakości życia. W perspektywie analiz zadowolenia z edukacji jako obszaru częściowego poczucia jakości życia młodych dorosłych warto zauważyć, że studiująca młodzież znajduje się w okresie „pozornej dorosłości”⁵⁹, nieobciążonej wieloma obowiązkami, niewymuszającej stabilizacji, charakteryzującej się względnie dużą ruchliwością, otwartością na nowe pomysły oraz propozycje społeczne i kulturowe. W tym kontekście młodzi ludzie stają się ważnym elementem kapitału społeczeństwa⁶⁰.

5.3.3. Potrzeba moratorium rozwojowego

Proces przechodzenia z edukacji na rynek pracy rozumie się współcześnie jako pasmo nakładających się na siebie etapów zmian na drodze z młodzieńczości do dorosłości i związanych z nimi momentów przejścia ze statusów zależności do niezależności. Przechodzenie to, które A. Bańka nazywa *tranzycją*, „implikuje złożoną sekwencję procesów (wymiarów) kompletowania przygotowań

⁵⁸ A. Bańka, *Psychologiczne doradztwo karier*, cyt. wyd., s. 77.

⁵⁹ J. Piechnik-Borusowska, *Życie rodzinne i małżeńskie studentów*, Opole 1998, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.

⁶⁰ F. W. Wawro, *Młodzież w kontekście formowania się nowoczesnych społeczeństw*, Lublin 2004, Wydawnictwo KUL, s. 7.

do samodzielnego życia”⁶¹. Poszczególne wymiary pozostają ze sobą w związku; ponadto też mają kulturowo uwarunkowane priorytety. W wyniku kulturowych tendencji do upodobniania się momentów przechodzenia na ścieżce edukacja–praca w różnych krajach obserwuje się dziś zjawisko przeplatania życia zawodowego okresami (epizodami) nauki i edukacji, a także – co wydaje się ważne w przypadku studentów kończących studia – okresów nauki przeplatanych epizodami związanymi z dorywczą pracą. W określonych warunkach może mieć miejsce także odraczanie momentu wejścia na rynek pracy, spowodowane między innymi poszukiwaniem lepszych rozwiązań i bardziej korzystnych strategii inwestowania w siebie i swoją przyszłość.

Przyzwolenie społeczne na odroczenie, określane mianem opisywanego w części teoretycznej pracy moratorium, powinno mieć swoje obiektywne źródła w osobistej, indywidualnie wykreowanej sytuacji młodej osoby. Jest traktowane jako norma wówczas, gdy młody dorosły kontynuuje naukę i robi to konsekwentnie w celu późniejszego, ale adekwatnego do wymagań społecznych odnalezienia się w dorosłym życiu, szczególnie w obszarze zawodowym. Wówczas wejście w dorosłość oznaczać powinno pełne zaangażowanie w aktywność zawodową. Zaangażowanie to może być w tej sytuacji efektem poznania kryteriów i wymogów zawodowych oraz świadomego wejścia w realizowanie związanych z nimi ról⁶². Warto w tym miejscu pamiętać, że część młodych dorosłych nie jest gotowa, by realizować zuniwersalizowane społecznie drogi rozwoju osobistego, i często to ich własna sytuacja życiowa, zdrowotna, psychiczna oraz bogaty obszar doświadczania siebie sprawiają, że nie podziela ona potrzeb społeczno-zawodowych swojej grupy quasi-pokoleniowej. Wówczas odraczanie decyzji i zobowiązań w sprawach osobistych ma zarówno swoje miejsce, jak i przestrzeń owego przyzwolenia. Moratorium w przypadku młodych dorosłych staje się okresem, który ulega wydłużaniu, dookreślając charakter procesu przechodzenia do dorosłości. Zwykło się uważać, że osoby pozostające na utrzymaniu rodziców są mniej narażone na różne niedostatki niż osoby mieszkające samotnie. Nie jest to jednak argument przemawiający za koegzystencją z rodzicami, ponieważ, jak wskazują dane z krajów śródziemnomorskich i Irlandii, sytuacja materialna tzw. maminsynków jest gorsza niż tych, którzy prowadzą gospodarstwo domowe z partnerką⁶³. Semiautonomia i wynikające

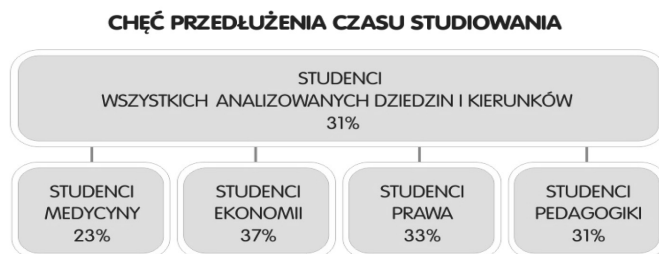
⁶¹ A. Bańka, *Psychologiczne doradztwo karier*, cyt. wyd., s. 17.

⁶² E. Sokołowska, L. Zabłocka-Żytka, S. Kluczyńska, J. Wojda-Kornacka, *Zdrowie psychiczne młodych dorosłych. Wybrane zagadnienia*, cyt. wyd., s. 23.

⁶³ E. Czerka, *Polityka społeczna krajów Unii Europejskiej wobec młodych ludzi wkra-*

z niej korzyści skutkuje różnymi odczuciami związanymi z potrzebą (a nawet pokusą) przedłużenia czasu trwania studiów. Ten przejaw moratoryjnego odroczenia nie jest jednak tak popularny i dotyczy tylko części młodych dorosłych. Na przedłużenie czasu studiowania ma ochotę tylko 31% studentów reprezentujących wszystkie badane dziedziny wiedzy akademickiej; nie dostrzega się istotnych statystycznie różnic w zakresie wypowiedzi badanych. Zadowolonych z aktualnego statusu edukacyjnego u progu przejścia z edukacji na rynek pracy jest 69% badanych. Są to osoby, które nie odczuwają potrzeby przedłużania młodości i czasu trwania studiów, pozostając nadal bez większości dojrzałych zobowiązań. Nie chcą tego ani studiujące kobiety (70%), ani mężczyźni (66%). Analizując tę potrzebę z uwzględnieniem studentów realizujących ścieżkę kształcenia, która przygotowuje ich do funkcjonowania w takich obszarach życia społecznego, jak: medycyna, ekonomia, prawo i edukacja, można zauważyć pewną rysującą się prawidłowość, którą oddaje stwierdzenie, że stosunek młodzieży akademickiej do potrzeby moratorium rozwojowego prezentuje się w sposób zbliżony. Składa się na to deklaracja badanych, że tylko część z nich miałaby ochotę przedłużyć sobie studia i czas pozostawania bez zobowiązań. Brak wyraźnie akcentowanej potrzeby odraczania decyzji dotyczących przyszłości może być efektem wielu okoliczności. Za prawdopodobne można uznać, że studenci wykazują emocjonalną gotowość podjęcia zobowiązań zawodowych w najbliższej przyszłości, będąc otwartymi na społeczno-zawodową rzeczywistość, albo też czas studiów jest dla nich odpowiedni bądź wystarczająco długi, by eksperymentować w nowych rolach (także zawiązanych z pracą, czasami już w kontekście prozawodowym) na etapie kształcenia uniwersyteckiego. Potrzebę przedłużenia studiów ilustruje schemat 39.

Schemat 39. Potrzeba moratorium



Źródło: badania własne.

czających w dorosłość, „Studia Gdańskie”, t. V, s. 115 (e-book), <http://www.studiagdanskie.gwsh.gda.pl/pdf/studia5s109-122.pdf>.

Preferencje do przedłużenia okresu studiowania rysują się u badanych podobnie, choć najmniejszą potrzebę w tym zakresie mają przyszli lekarze, którzy prawdopodobnie po sześciu latach studiów chcą już podjąć pracę w zawodzie, tym bardziej że studia – jak twierdzą – służyły realizacji ich marzeń zawodowych. Moratoryjne odroczenie, choć nie tak bardzo oczekiwane przez badanych, może być dla nich w tym okresie życia typową odpowiedzią na niełatwą sytuację na rynku pracy. Pozostawanie w przestrzeni decyzji o „byciu pomiędzy” może też w praktyce oznaczać potrzebę zbilansowania w ich świadomości dotychczasowych doświadczeń, by wyjść naprzeciw oczekiwaniom społecznym silniejszymi, bardziej pewnymi, zdeterminowanymi na cel czy bardziej wykształconymi. Na podstawie wyników analiz dotyczących możliwości skorzystania z moratorium w życiu finalizujących studia młodych dorosłych zauważa się, że generalnie studenci nie potrzebują tego okresu. Nie potrzebują przedłużenia studiów przyszli lekarze (77%), pedagodzy (69%), prawnicy (67%) i ekonomiści (63%). Wśród studentów medycyny jest zatem tylko 23% tych, którzy skorzystaliby z tego czasu, wśród studentów pedagogiki – 31%, prawa – 33%, a ekonomii – 37%. W przypadku studentów ekonomii rysuje się niezwykle zaskakująca tendencja. Oceniając czas studiów, przyszli ekonomiści jako jedyna z omawianych grup zadeklarowali, że studia były dla nich szansą na przedłużenie beztrudnej młodości. Oceniając czas studiów w perspektywie osobistych inwestycji, stawiają to kryterium na pierwszym miejscu (47%), by w dalszej kolejności traktować go jako przepustkę do lepszego życia/lepszych pieniędzy/samodzielności (38%), a następnie oceniać w kontekście w licznych form inwestowania w siebie (30%), eksperymentowania z dorosłością (30%), a także samodzielnością w dążeniach do uzyskania dobrego wykształcenia (29%). Ta hierarchia w postrzeganiu czasu studiów wydaje się pozornie związana z błędem obliczeń, jednak eliminując ten aspekt i szukając próby interpretacji takiego myślenia i odczuwania, można poszukiwać różnych nowych pól interpretacji. Jednym z nich może się okazać prawdopodobieństwo traktowania swojego czasu studiów w kategoriach istotnie związanych z osobistym wymiarem doświadczania swojej młodości, co nie musi stać w sprzeczności z równoczesnym inwestowaniem w rozwój ważnych umiejętności, które przygotowują studentów do wchodzenia w odpowiedzialną już niebawem przestrzeń życia zawodowego. Być może właśnie dlatego grupa ta rozumie ten czas w ten sposób. Poszukując powodów tak niewielkiej aprobaty dla procedury przedłużenia studiów, można też założyć, że istotnie niski procent chętnych na przedłużanie młodości może się wiązać z przekonaniem, że dokonany wybór studiów w kon-

tekście przyszłości zawodowej był słuszny i młodzi ludzie chcą już zakosztować swojej samodzielności w różnych obszarach po ukończeniu studiów. Wrażenie to może okazać się tym bardziej uprawdopodobnione z powodu udanych (jak wskazują badani) prób eksperymentowania z własną samodzielnością i kierunkiem planów zawodowych. Przykładem takiego myślenia może być między innymi grupa studentów medycyny, która najrzadziej ze wszystkich grup myśli o tym, by przedłużyć czas trwania studiów, co może się wiązać także z przekonaniem, że dokonany wybór studiów był trafny, zgodny z zainteresowaniami, umożliwiający ich realizację i dążenie do głównego celu, jakim jest rozpoczęcie zgodnej z wykształceniem pracy w zawodzie. Gdyby badania poszerzone zostały o poszukiwanie związków między stosunkiem do moratorium a kwestią ponownego podejmowania decyzji o wyborze studiów, mogłoby się okazać, że dane te tworzą pewien układ wzajemnych związków. Zakres takich badań wydaje się interesującą propozycją do wykorzystania w przyszłości.

Zamiast podsumowania

Wyniki badań prowadzonych wśród młodych dorosłych wskazują, że jest to grupa osób, uważających się za ambitne, odpowiedzialne, których aspiracje i potrzeba osiągnięć wpisują się w logikę przemian społecznych. Czas eksperymentowania jest zatem okresem, którego ocena bierze aktywny udział w kształtowaniu się poczucia jakości życia młodych dorosłych. Studenci deklarują, że wybór studiów (zarówno dziedziny studiowanej wiedzy, jak i kierunku) był słuszny, a ponadto aktualnie mogli go powtórzyć. W szczególności sądzą tak studenci medycyny, którzy w najwyższym stopniu uprawdopodobnili powtórny wybór kierunku (98%). Pewni dobrego wyboru kierunku studiów, choć na poziomie zróżnicowania statystycznego ($F = 8,02221$, $p \leq 0,0001$), są studenci pedagogiki (85%), prawa (83%) i ekonomii (78%). Zadowolenie z wyboru ścieżki edukacji prowadzącej do uzyskania zawodu wiąże się prawdopodobnie ze świadomością potrzeby dalszego planowania życia zawodowego, a przynajmniej aktualnego zadowolenia w związku ze studiowanym kierunkiem, który był zgodny z uzdolnieniami. Może to decydować również o większej łatwości przyswajania wiedzy i korzystania z zasobów osobistych w procesie kształcenia. Płeć, podobnie jak status w związku, nie różnicują wypowiedzi na ten temat, różnicuje je natomiast studiowany kierunek ($F = 8,02221$, $p \leq 0,0001$). Najmniej zdecydowani na tle wszystkich analizowanych grup są w tym względzie przyszli ekonomiści. Kryterium, które w największym stopniu określa powody wy-

borów studiowanego kierunku przez młodych dorosłych, jest wybór zgodny z uzdolnieniami (73%). Inne powody związane były z przeświadczeniem, że studentom znane są osoby, które ukończyły ten kierunek i dobrze sobie radzą (18%), a także że podjęły studia blisko miejsca zamieszkania (15%). Część osób twierdziła też, że ich wybór studiów był przypadkowy (12%) bądź do decyzji o podjęciu studiów przyczyniła się rodzinna tradycja (co było kryterium wskazywanym głównie przez studentów medycyny – 6%) albo też zabrakło miejsc na innej, wybranej przez kandydata uczelni (6%). Płeć i status w związku nie różnicuje wypowiedzi. Różnice pojawiają się w związku z kierunkiem studiów, który jest kryterium różnicującym w zakresie traktowania wyboru jako zgodnego z uzdolnieniami ($F=10,59315$, $p\leq 0,0005$). Studiowany kierunek był zgodny z uzdolnieniami szczególnie w przypadku studentów medycyny (89%) i pedagogiki (74%), w mniejszym stopniu prawa (65%) i ekonomii (61%), którzy zadeklarowali na drugim miejscu przypadkowość takiego wyboru (18%). Przekonani o dobrej decyzji pod wpływem oceny funkcjonowania znajomych z tych profesji są najbardziej przyszli lekarze (24%) i ekonomiści (20%). Kryterium wyboru z powodu bliskiej odległości uczelni od miejsca zamieszkania okazało się najważniejsze (stawiane na drugim miejscu) dla studentów pedagogiki (21%). Młodzi dorośli w kwestiach wyboru ścieżki edukacji okazują się autonomiczni – świadczy o tym fakt, że w dużej mierze decyzja o wyborze studiów i preferowanego kierunku była samodzielna (72%). W nieznacznym stopniu pomogli im rodzice (17%), których roli – w różnych aspektach życia – nie sposób nie docenić. Nauczyciel w szkole średniej też miał w tym swój niewielki udział (6%), zwłaszcza w sytuacjach, gdy uczeń przejawiał zdolności, ale nie miał pomysłu na wykorzystanie swojego potencjału. W szczególności uwaga ta dotyczy studentów różnych kierunków, przed którymi były te trudne wybory ($F=5,28304$, $p\leq 0,05$). W ostatecznym dokonaniu wyboru pomagały też inne życzliwe osoby, różne w przypadku studentów poszczególnych kierunków ($F=4,035754$, $p\leq 0,05$) – od rodziny i znajomych po pedagoga szkolnego, a nawet dyrektora szkoły.

Okres studiów młodzi dorośli oceniają jako czas inwestowania w siebie (63%) z jednoczesnym dążeniem do uzyskania dobrego wykształcenia (63%). Studenci uznali ten czas za sprzyjający różnym osobistym inwestycjom: doskonaleniu swojej samodzielności i zaradności życiowej (48%), samorealizacji osobistej (38%), przygotowaniu do realizacji marzeń zawodowych (33%). Część z nich potraktowała ten czas jako inwestycję w zdobycie przepustki do lepszego życia/pieniędzy/samodzielności w przyszłości (34%), a w dalszej perspektywie także jako okres dbałości o pozycję społeczno-zawodową (32%). Można kolokwialnie

stwierdzić, że postawili na siebie i swoje relacje z otoczeniem społecznym, by zdobywając wykształcenie, móc lepiej skorzystać z efektów poświęconej energii. W tym względzie ani płeć, ani status w związku, ani studiowany kierunek nie różnicują wypowiedzi na ten temat. Oceniając studia w kategoriach czasu psychologicznego i związanych z nim osobistych inwestycji, wskazują głównie na pojawiający się już kontekst relacji interpersonalnych, które w tym czasie zawoocowały (56%). Nawiązane przyjaźnie stanowią wymierny efekt komunikacji osób w tym wieku, których wspólną płaszczyzną są wspólne dla całej grupy doświadczenia w obszarach studiowania i licznych personalnych wymian poglądów, wartości i postaw. Doceniając ten czas w życiu, jednocześnie cieszą się, że kończą studia i będą mogli podjąć już pracę (36%), a także że studiowali to, co przychodziło im łatwo i było zgodne z ich zainteresowaniami (36%). Dodatkowymi i wymiernymi efektami są uzyskany w najbliższym czasie zawód (31%) i satysfakcja w związku z finalizacją studiów (17%). W tym czasie przyjdzie już pora skorzystać z większej niż dotychczas próby uzyskania samodzielności finansowej. Studenci wydają się podobnie zdecydowani w tych sprawach, na co wskazuje brak zróżnicowania statystycznego wypowiedzi zarówno na poziomie płci i statusu w związku, jak i w odniesieniu do studiowanego kierunku. I choć pojawiają się różnice w hierarchicznym porządku wymienionych ocen, to można zauważyć podobieństwo priorytetów w zakresie najważniejszych z wymienianych spraw. Najważniejszymi kryteriami dla studentów omawianych kierunków są relacyjny wymiar studiowania i szybko uzyskanie zawodu. Na drugim miejscu studenci medycyny (42%) i pedagogiki (42%) w jednakowym stopniu stwierdzili, że studiowali to, co przychodziło im łatwo i interesowało ich. Studenci ekonomii (37%) i prawa (43%), także będąc niemal jednomyślnymi w tym względzie, twierdzą, że to już koniec studiów i będą mogli podjąć pracę. Nie jest wykluczone, że przyjęcie przez studentów wyżej opisanych kryteriów – prócz konotacji o charakterze indywidualnym – ma także swoje uzasadnienie związane z typem myślenia, jaki rozwinął się wraz z profilem kształcenia uniwersyteckiego. Wybory i decyzje dotyczące edukacji i czasu jej trwania, świadczące z jednej strony o eksploracyjnym charakterze doświadczania własnego życia, a z drugiej o determinacji w zakresie wykorzystania zdobytej wiedzy, zasobów i przeżywania własnej skuteczności, tłumaczyć mogą niechęć młodych dorosłych do przedłużania czasu studiowania. Pomimo że część z nich planuje podjąć studia uzupełniające podnoszące zdobyte przez nich – w toku kształcenia uniwersyteckiego – kwalifikacje (głównie przyszli lekarze i pedagodzy), prawdopodobnie nie traktuje tego czasu w kategoriach przedłużania semiautonomii i odraczania

ważnych decyzji dotyczących ich przyszłości, nawet pomimo twierdzenia, że dla 47% z nich była to szansa przedłużenia beztrudnej młodości. Tak wysoka pozycja w hierarchii oceny czasu studiów początkowo dziwi, jednak z uwagi na to, że czas ten niebawem się kończy, być może właśnie dlatego studenci ekonomii tak go wyróżnili. Bardziej prawdopodobne jest, że cały okres *stającej się dorosłości* przyjmuje postać moratoryjnego zawieszenia w rolach i zadaniach względem tradycyjnie pojmowanych i punktualnych w czasie do realizacji.

5.4. Poczucie jakości życia młodych dorosłych w przestrzeni planowania własnej przyszłości (także przyszłości prozawodowej)

Samodzielne podejmowanie działań, zarówno w obszarze edukacyjnym, jak i przygotowania prozawodowego, związanego z planowaniem swojej przyszłości, jest jednym z warunków tworzenia projektu życiowego. Świadomość swoich potrzeb, kontrola nad własnym życiem i jego planowanie rozwijają w świadomości młodych dorosłych przekonanie o słuszności własnych działań. W kontekście edukacji, która na tym etapie życia ma prowadzić do uzyskania wykształcenia i samodzielności, wybory edukacyjne studentów podlegają ich ocenie. Konfrontacja realiów życia i edukacji z potencjalnym przeniesieniem na partycypowaną przyszłość jest dla nich ważna prawdopodobnie ze względu na możliwość określenia własnych priorytetów i szans na dorosłe życie. Warunki wchodzenia studentów w dorosłość wydają się niezwykle zindywidualizowane, zależne od obiektywnych warunków życia, a także od wyobrażeń oraz subiektywnych ocen własnego miejsca i momentu w życiu. Studenci kończący studia uniwersyteckie funkcjonują w przestrzeni edukacyjnej, którą nie tylko wybrali, ale także chcą współtworzyć. Ocena miejsca, jakie zajmuje w ich życiu edukacja uniwersytecka, wskazuje, że wybory te są świadome, samodzielne, rzadko dokonywane pod wpływem sugestii innych osób (w tym rodziców i nauczycieli). Młodzi dorośli na etapie przechodzenia z edukacji do realiów zawodowej samodzielności wydają się nastawieni optymistycznie. Studenci przejawiają zadowolenie z wyboru kierunku studiów. Ponadto w konsekwencji zdobytych kompetencji w niełatwej rzeczywistości ekonomiczno-zawodowej nie dostrzegają problemów startu w samodzielność zawodową i związaną z nią dorosłość. Nie jest wykluczone, że sytuacja ta jest przykładem istnienia typowej dla współczesnych młodych ludzi łatwości adaptowania się do realiów życia społecznego. Ta naturalna wiara w szanse poradzenia sobie z wyzwaniami dnia codziennego w kontekście partycypowanej przyszłości wydaje się cechą swoistą, w pewien sposób szczególną, charakteryzującą sposób myślenia młodych ludzi. Można

przypuszczać, że owa świadomość konieczności wpisania się w realia dorosłego życia u części z nich generuje postawy aktywne, ukierunkowane na optymizm, zaradność, otwartość, kreatywność, u innych z kolei może wyzwać postawy odraczające podejmowanie zadań dorosłości, których przykładem jest potrzeba pozostawania w semiautonomii, czego brak pośpiechu w dążeniu do samodzielności czy decyzyjne zawieszenie w stosunku do przyszłości.

5.4.1. Plany i oczekiwania zawodowe

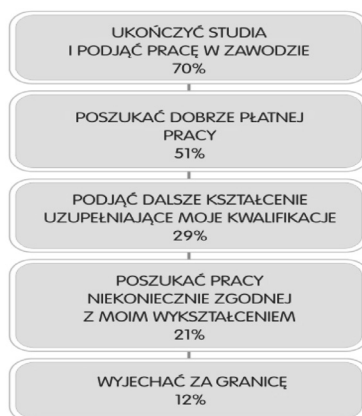
Jak wskazują doświadczenia społeczne oraz wyniki badań prowadzonych przez kraje OECD, przejście młodych ludzi z edukacji na rynek pracy staje się procesem coraz bardziej złożonym i niepewnym. Wskazywany przez Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej przy Departamencie Rynku Pracy wzrost bierności zawodowej związany z niską aktywnością młodych ludzi jest efektem między innymi przedłużania procesu przechodzenia na rynek pracy przez osoby młode ze względu na kontynuowanie nauki. Jak wskazuje raport, tylko co trzeci młody człowiek był aktywny zawodowo, pomimo że aktywność osób w wieku 25–34 lata w 2015 roku wynosiła 85,4%, a w wieku 35–44 lata – 87,7%. Można w tym miejscu dodać, że młodzi ludzie w Polsce nie stanowią wyjątku, ponieważ wysoką stopę bezrobocia młodych ludzi, często dwukrotnie przekraczającą wskaźniki dla osób w wieku produkcyjnym, notuje się w wielu krajach Unii Europejskiej. W kontekście rozważań o motywacji młodych ludzi do poszukiwania lepszych warunków równoczesnego startu w dorosłość może to być związane z przedłużającą się ścieżką kształcenia na tzw. starcie w dorosłość. Z pewnością warte uwagi jest stwierdzenie, że zarówno wiek, jak i poziom wykształcenia odgrywają znaczącą rolę w procesie pozostawania bez pracy. Czas niepodjęcia pracy wydłuża się wraz z wiekiem bezrobotnych i skraca się wraz z podnoszeniem się poziomu wykształcenia. Potwierdza to fakt, że bardziej narażone na długotrwałe pozostawanie bez pracy są osoby starsze i posiadające niższy poziom wykształcenia. Sytuacja ta w obliczu braku pracy tym bardziej mobilizuje młodych ludzi do zdobywania wykształcenia i podnoszenia swojego statusu na etapie wchodzenia w dorosłość.

Postawa młodego człowieka wobec pracy, jako jednego z ważnych (a nawet najważniejszych) obszarów aktywności człowieka dorosłego, powinna odzwierciedlać jego ambicje i możliwości, być źródłem satysfakcji i spełnienia. Przejście z edukacji na rynek pracy, uwikłane dziś w wiele mechanizmów natury demograficzno-społecznej, a także stymulatorów rynkowych spowalniających i komplikujących ten proces, nie jest zadaniem łatwym, nawet dla tak uprzy-

wilejowanej grupy, jaką stanowią studenci kończący studia (niebawem absolwenci). W badaniach poczucia jakości życia skierowanych do studentów kończących studia uniwersyteckie interesowało mnie to, jak postrzegają oni swoją przyszłość zawodową i perspektywy życiowe. Ważne poznawczo było również to, jak studenci u progu przechodzenia z edukacji na rynek pracy postrzegają siebie jako kandydatów do nowej przestrzeni w rzeczywistości społeczno-zawodowej, w której niezwykle często podejmują dziś kolejne etapy edukacji, mające – w przypadku współczesnych uwarunkowań runku pracy – charakter edukacji ustawicznej. Będąc w procesie mentalnego przechodzenia i zmiany statusów z edukacyjnego do zawodowego, utożsamiają się z twierdzeniami, które dookreślają ich najbliższe plany zawodowe. Wszyscy badani studenci oczekują finalizacji najważniejszego celu, jakim jest na tym etapie życia ukończenie studiów i podjęcie pracy w zawodzie (70%). Jest to etap finalizujący czas studiowania, inwestowania w siebie i swoje zasoby, a także zdobywania kwalifikacji połączone z poznawaniem ciekawych ludzi i akcentowanym już w tym opracowaniu nawiązywania przyjaźni. Na drugim miejscu studenci myślą o tym, by znaleźć dobrze płatną pracę (51%), a następnie podjąć dalsze studia i inne formy doksztalcania podnoszące ich kwalifikacje (29%). Część z nich – świadoma problemów na rynku zatrudnienia – bierze pod uwagę szukanie pracy niekoniecznie zgodnej z wykształceniem (21%), a nawet liczy się z możliwością wyjazdu za granicę, by doświadczyć siebie i świata (12%), niewykluczone, że również w kontekście zawodowym. Opinie te ilustruje schemat 40.

Schemat 40. Plany zawodowe studentów

PLANY ZAWODOWE STUDENTÓW



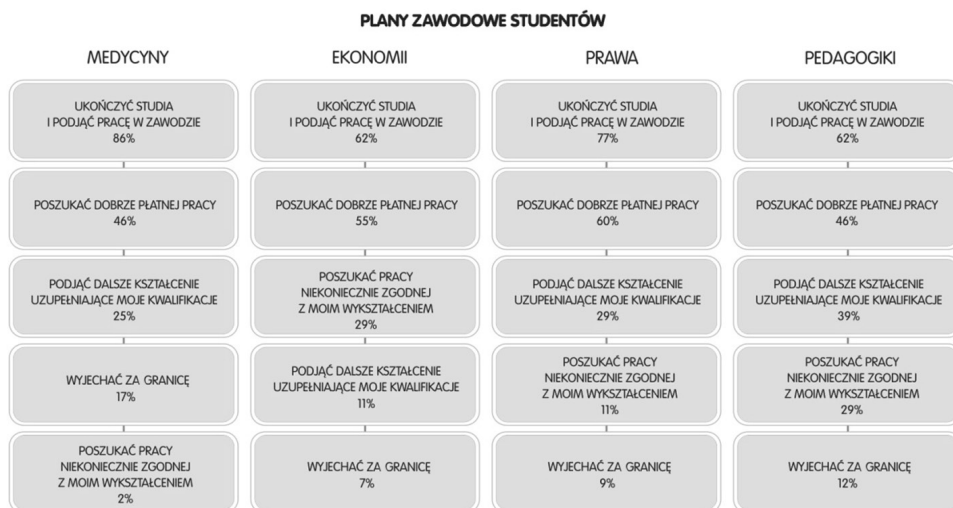
Źródło: badania własne.

Studenci finalizujący studia wyższe uniwersyteckie mają przed sobą ambitne cele, związane w głównej mierze z ukończeniem studiów i podjęciem pracy w zawodzie. Jest to – jako można by sądzić – priorytet u progu wejścia w okres aktywności zawodowej. Na drugim miejscu rysuje się wśród studentów potrzeba poszukania dobrze płatnej pracy. Cel ten jest ważny dla wszystkich badanych studentów, także uwzględnianych przez mnie w analizach kierunków, które pod względem zawodowym przygotowują ich do pracy w takich obszarach życia społecznego, jak: zdrowia, ekonomia, prawo i edukacja. Studenci reprezentujący medycynę, ekonomię, prawo i pedagogikę przejawiają wyraźne priorytety; zorientowani są w szczególności na ukończenie studiów i podjęcie pracy w zawodzie. Jest to akcent optymistyczny zwłaszcza w sytuacji dużego zróżnicowania ścieżek zawodowych po ukończeniu studiów. Planowanie przyszłości zgodnej z wykształceniem towarzyszy w szczególności studentom medycyny (86%), a następnie prawa (77%). Studenci ekonomii (62%) i pedagogiki (62%) identyfikują się z tą potrzebą nieco słabiej. Dla wszystkich studentów na drugim miejscu ważne jest otrzymanie dobrze płatnej pracy, jednak zabiegać będą o to zwłaszcza studenci prawa (60%), ekonomii (55%), a w następnej kolejności w równym stopniu studenci medycyny i pedagogiki (46%). Planowanie podjęcia form dalszego kształcenia podnoszącego kwalifikacje widoczne jest najwyraźniej u przyszłych pedagogów (39%), a następnie przyszłych prawników (29%) i lekarzy (25%), choć w przypadku tej ostatniej grupy wypowiedź może oznaczać chęć podjęcia dodatkowych studiów, poza obligatoryjnymi formami związanymi ze specjalizacją. Dla przyszłych ekonomistów kolejne studia nie są tak ważne, bardziej myślą oni o podjęciu pracy, niekoniecznie zgodnej z wykształceniem (29%). Podnoszenie kwalifikacji planuje niewielka grupa z nich, lokując je dopiero na kolejnej pozycji. Planowanie podjęcia dodatkowego kształcenia w celu podniesienia swoich kwalifikacji wynikających z ukończenia studiów jest w ostatnich latach popularną formą aktywnego myślenia młodych ludzi o zawodowej przyszłości. W tym zakresie widoczne jest zróżnicowanie na poziomie istotności statystycznej ($F=3,80098$, $p \leq 0,05$). W przypadku przyszłych prawników (85%) i ekonomistów (88%) na drugim miejscu rysuje się potrzeba dobrze płatnej pracy. W obrazie planów zawodowych studentów medycyny pojawia się opcja wyjazdu za granicę (17%), co zaznacza się widoczną w przypadku tej grupy zawodowej tendencją na rynku międzynarodowym. Przyszli ekonomiści godzą się na wizję pracy niekoniecznie zgodnej z wykształceniem (29%), będąc jedyną grupą, dla której nie stanowi to większego problemu. W zakresie wymienionych kryteriów dostrzega się też różnice na poziomie istotnym statystycznie wyznaczone potrzebą podjęcia uzupełniającego kształcenia po

studiach ($F=3,80098$, $p \leq 0,05$). Najbardziej intensywnie myślą o tym studenci medycyny i pedagogiki, prawdopodobnie w związku z dobrą orientacją w realiach zawodowych swojej grupy na rynku pracy.

W przypadku wybranych grup założyć można kształtowanie się planów zawodowych na poziomie odpowiadającym trzem potrzebom: ukończeniu studiów i podjęciu pracy w zawodzie, znalezieniu dobrze płatnej pracy oraz podjęciu formy kształcenia w celu podniesienia kwalifikacji, których podstawę daje kształcenie uniwersyteckie. W przypadku wszystkich badanych studentów, nie tylko omawianych grup wpisujących się w ramy kształcenia prozawodowego zgodnego z treścią obszarów życia społecznego, rysuje się pewna prawidłowość. Polegająca ona na widocznej dbałości o konstruowanie swojej przyszłości zawodowej. Na etapie realizowanych zadań edukacyjnych przez studenta planowanie przyszłości zawodowej odbywa się na poziomie mentalnym, wyrażanym jego oczekiwaniami w stosunku do najbliższej przyszłości. Dotyczą zatem tych aspektów życia, które są najbardziej aktualne z racji potrzeby odnalezienia się na rynku pracy. Nie dziwi zatem, że studenci planują podnosić swoje kwalifikacje i orientując się na zwiększenie szans znalezienia dobrze płatnej pracy. Mają świadomość, że pokonują swoją drogę kształcenia z zaangażowaniem oraz wiedzą na temat współczesnego, dość trudnego rynku pracy. Wypowiedzi prezentuje schemat poniżej.

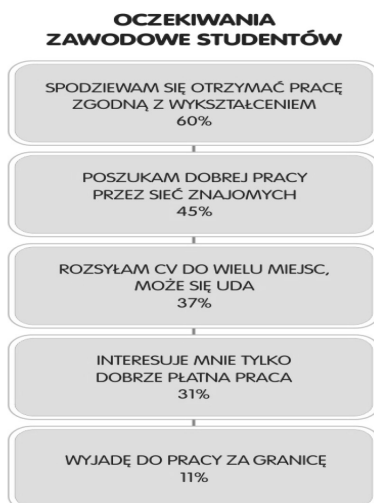
Schemat 41. Plany zawodowe studentów medycyny, ekonomii, prawa i pedagogiki



Źródło: badania własne.

Pomimo że w 2008 roku tylko 1/4 młodych ludzi korzystała z doksztalcania się, aktualnie w realizowanych formach dodatkowego kształcenia – będącego jednym z elementów ich planu życiowego – uczestniczy około 3/4 absolwentów wyższych uczelni. Podejmowanie studiów podyplomowych, będących konsekwencją planowania wzrostu własnej atrakcyjności na rynku pracy, w przypadku absolwentów wyższych uczelni w Polsce uwzględnia ponad 10% z nich. W wybranych aspektach badań nad poczuciem jakości życia młodzieży akademickiej można również wskazać przykłady licznych deklaracji w zakresie chęci podjęcia takich form aktywności, których ukończenie uatrakcyjni sylwetkę prozawodową absolwenta. Takie wypowiedzi o sobie i swoich planach na przyszłość mają bowiem miejsce w świadomości i kalendarzu ważnych spraw studiujących młodych dorosłych. W związku z inwestowaniem w swój zarówno osobisty, jak i społeczno-zawodowy rozwój w trakcie realizacji kształcenia studenci skłonni są na jego finalnym etapie przewidywać swoją sytuację zawodową na rynku pracy. Studenci mają różne wizje związane z otrzymaniem pracy po studiach. Spora część z nich spodziewa się otrzymać pracę zgodną z wykształceniem (60%), szukać dobrej pracy przez sieć znajomych (45%), poszukać pracy za pośrednictwem CV (37%), poszukać dobrze płatnej pracy poza branżą (31%) albo wyjechać do pracy za granicę (11%). Dane te ilustruje schemat 42.

Schemat 42. Oczekiwania zawodowe studentów



Źródło: badania własne.

W przypadku studiujących kobiet i mężczyzn obserwuje się istotne statystycznie zróżnicowanie ze względu na deklarowaną przez nich chęć korzystania z sieci znajomych ($F=4,05927$, $p \leq 0,05$) oraz możliwość znalezienia pracy za pośrednictwem rozsyłania CV ($F=9,37162$, $p \leq 0,005$).

Wypowiedzi studentów pozwalają zauważyć, że znaczna część z nich spodziewa się otrzymać pracę zgodną z wykształceniem. Są to w szczególności studenci medycyny (83%) i pedagogiki (75%), a następnie – grupa studentów ekonomii (75%). W przypadku tego i pozostałych kryteriów oceny sytuacji na rynku pracy widoczne jest zróżnicowanie na poziomie istotności statystycznej ($F=5,99377$, $p \leq 0,001$). Preferowaną formą poszukiwania dobrze płatnej pracy staje się także poszukiwanie jej przez sieć znajomych. Pomimo istotnych różnic statystycznych ($F=12,41313$, $p=0,00000$) z formy tej planują skorzystać studenci ekonomii (78%), prawa (62%) i ponadto – na poziomie już opisywanego priorytetu w tym zakresie – myślą o tym także studenci pedagogiki (75%). Dla wszystkich tych młodych ludzi ważne jest otrzymanie dobrze płatnej pracy, co nie dziwi, szczególnie w sytuacji dużych inwestycji we własny rozwój w procesie kształcenia i związanych z nimi oczekiwań po jego ukończeniu. Ponadto świadomość kosztów życia (może jeszcze nie pełna na tym etapie) generuje u młodych dorosłych sposób myślenia o planowaniu odpowiednich do ich potrzeb zabezpieczeń finansowych. Szczegółowo przewidywaną sytuację na rynku pracy w opinii grup studentów ilustruje schemat 43.

Schemat 43. Oczekiwania zawodowe studentów medycyny, ekonomii, prawa i pedagogiki

OCZEKIWANIA ZAWODOWE STUDENTÓW			
MEDYCYNY	EKONOMII	PRAWA	PEDAGOGIKI
SPODZIEWAM SIĘ OTRZYMAĆ PRACĘ ZGODNĄ Z WYKSZTAŁCENIEM 83%	POSZUKAM DOBRZE PŁATNEJ PRACY PRZEZ SIĘĆ ZNAJOMYCH 78%	POSZUKAM DOBRZE PŁATNEJ PRACY PRZEZ SIĘĆ ZNAJOMYCH 62%	SPODZIEWAM SIĘ OTRZYMAĆ PRACĘ ZGODNĄ Z WYKSZTAŁCENIEM 75%
POSZUKAM DOBRZE PŁATNEJ PRACY PRZEZ SIĘĆ ZNAJOMYCH 67%	SPODZIEWAM SIĘ OTRZYMAĆ PRACĘ ZGODNĄ Z WYKSZTAŁCENIEM 74%	SPODZIEWAM SIĘ OTRZYMAĆ PRACĘ ZGODNĄ Z WYKSZTAŁCENIEM 58%	POSZUKAM DOBRZE PŁATNEJ PRACY PRZEZ SIĘĆ ZNAJOMYCH 75%
INTERESUJE MNIE TYLKO DOBRZE PŁATNA PRACA 39%	INTERESUJE MNIE TYLKO DOBRZE PŁATNA PRACA 59%	INTERESUJE MNIE TYLKO DOBRZE PŁATNA PRACA 41%	INTERESUJE MNIE TYLKO DOBRZE PŁATNA PRACA 57%
WYJADĘ DO PRACY ZA GRANICĘ 32%	WYJADĘ DO PRACY ZA GRANICĘ 13%	WYJADĘ DO PRACY ZA GRANICĘ 5%	WYJADĘ DO PRACY ZA GRANICĘ 20%

Źródło: badania własne.

Jakość pracy i jakość życia – jak zauważa A. Bańka⁶⁴ – nie są w bezpośrednim związku. Jednocześnie można powiedzieć, że praca stabilizuje osobowość człowieka. W tym kontekście ważne jest wskazanie, że – zwane przez Autora tranzycją – przechodzenie z edukacji do pracy (podobnie jak z młodości do dorosłości) to ciągłe przekraczanie granic. Można zażytkować też twierdzenie, że codzienne transgresje wywołane potrzebami, oczekiwaniami społecznymi i kulturowymi rozwijają się w trosce o poczucie jakości życia. Wówczas pytanie o kontekst wypełniający przestrzeń aktywności młodych dorosłych, także ten, który wiąże się z pracą, wydaje się szczególnie zasadny i potrzebny.

Warto pamiętać, że bez względu na wiek badanych praca pełni dla człowieka funkcję instrumentalną, pozwalając na pozyskanie środków niezbędnych do zaspokojenia różnych potrzeb. Pozycja zawodowa, jaką będzie zajmował młody człowiek, wyznacza granice niezależności, określa jego status ekonomiczny, a także miejsce w hierarchii społecznego prestiżu. Status osoby pracującej pozwala na poczucie osobistej niezależności i użyteczności społecznej; daje też szansę na poczucie społecznego uczestnictwa i aktywności w zakresie samorealizacji. Zauważa się, że studenci oczekujący otrzymania pracy w najbliższej przyszłości – pomimo że wielu z nich traktuje własną edukację jako jedno ze źródeł przeżywania i odczuwania kryzysów w obszarze rozwoju psychospołecznego – spodziewają się pracy zgodnej z wykształceniem. W zakresie ważnych oczekiwań związanych z projektowaną przyszłością spodziewają się znaleźć pracę zgodną z wykształceniem, co w szczególności charakteryzuje projekcje zawodowe studentów medycyny. Jest to grupa realizująca kształcenie uniwersyteckie ukierunkowane na pracę w obszarze zabezpieczenia zdrowia. Najbardziej ze wszystkich grup studentów spodziewają się znaleźć pracę zgodną ze zdobywanym wykształceniem (83%), co wydaje się oczywiste z uwagi na szczególnie rodzaj wiedzy i doskonalonych kwalifikacji zawodowych odpowiadających zapotrzebowaniu rynku. Są raczej pewni jej otrzymania, jednak w przypadku problemów z dostępnością pracy w kraju 32% z nich deklaruje poszukiwanie jej za granicą. W przestrzeni projektów związanych z pracą obserwuje się pewnego rodzaju dychotomię polegającą na widocznej sprzeczności w obszarze ocen realiów

⁶⁴ A. Bańka, *Jakość życia w psychologicznych koncepcjach człowieka i pracy*. W: A. Bańka, R. Derbis (red.), *Psychologiczne i pedagogiczne wymiary jakości życia*, Poznań–Częstochowa, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Częstochowie, s. 24.

życia w najbliższej przyszłości, co może być prawdopodobnie spowodowane ogólną tendencją do ambiwalencji poglądów młodych ludzi. Zjawisko to traktować można zapewne także jako próbę godzenia przez osoby w tym wieku różnych sprzeczności, które pojawiają się w ich obrazie świata i swojego w nim miejsca. Koresponduje to z ilustracją wyborów i preferencji w zakresie wyobrażeń dotyczących zawodowej przyszłości studentów realizujących kierunki, które przygotowują ich do bogatej, zróżnicowanej oferty pracy w ważnych obszarach życia społecznego. Obserwuje się też, że współcześnie spora część młodych dorosłych ma za sobą pierwsze bądź kolejne doświadczenia z pracą zarobkową w obszarze pracy dorywczej wakacyjnej, o czym będzie mowa w dalszej części tego rozdziału. Najczęściej deklarują oni, że wyjazd za granicę nie jest już dla nich najbardziej atrakcyjną perspektywą finansową. Jak się zauważa, na polskim rynku pracy plany związane z zagranicą nie znikają, ale „falują” w zależności od koniunktury gospodarczej i politycznej. Warto wspomnieć, że aktualnie zmniejsza się poczucie konieczności wyjazdu za granicę jako najlepszego rozwiązania dla młodych ludzi. W latach 2004–2007 taka możliwość była rozpatrywana przez 2/3 19-latków. W okresie kilku ostatnich lat zamierzało wyjechać do pracy 14,2% młodych w wieku 18–29 lat, czyli dwuipółkrotnie częściej, niż planują to starsi Polacy. Poczucie konieczności wyjazdu (w poszukiwaniu pracy) utrzymuje się głównie w grupach mających nie najlepsze przygotowanie do pracy na rynku krajowym, a tym samym jednocześnie wystarczające do znalezienia bardziej opłacalnego finansowo zatrudnienia za granicą. Z tego powodu kwestia ta dotyczy głównie młodych dorosłych o niższym statusie wykształcenia (najczęściej zawodowym), choć nie stanowi to normy w myśleniu o migracji zarobkowej. Maleje jednak ogólne zainteresowanie za granicą jako miejscem zamieszkania⁶⁵, choć w kontekście „lepszyc perspektyw życiowych” nie znika zupełnie. Młodzi Polacy dość często uważają, że bogate kraje UE mogą być dla nich szansą, jakiej aktualnie nie daje im kraj rodziwy. Wśród badanych studentów tylko jednak grupa – przyszli lekarze – zgłasza akces wyjazdu za granicę do pracy w zawodzie, w przypadku gdyby w kraju mogłaby mieć problem ze znalezieniem satysfakcjonującego zatrudnienia.

Kontekst dobrego zarobkowania, zwłaszcza w wyniku poszukiwania go przez sieć znajomych, ważny okazuje się odpowiednio dla ekonomistów (78%) i pedagogów (75%), ale także, co może dziwić, dla studentów prawa

⁶⁵ K. Szafraniec, *Młodość jako wytłaniający się problem i nowa polityczna siła*, „Nauka” 2012, nr 1, s. 101–122.

(62%), którzy jako grupa prozawodowa o wysokim prestiżu na rynku mają raczej jasno określone priorytety w poszukiwaniu pracy. Pedagodzy wśród możliwych sposobów poszukiwania pracy deklarują wykorzystanie do tego celu sieci znajomych 67%. Jest to forma nierzadko stosowanego kontaktu przez młodych ludzi przygotowujących się do roli społeczno-zawodowej albo zakotwiczonych już w różnych obszarach życia społecznego, najsilniej właśnie przez studentów pedagogiki. Poszukując przyczyn preferowania takiego myślenia, można uczynić prawdopodobnym założenie, że wierzą oni w siłę kontaktów międzyludzkich i ich moc sprawczą w odniesieniu do różnych kwestii wyznaczających funkcjonowanie człowieka. Sieć znajomych, jako ważny element kapitału społecznego, może się zatem przyczynić do realizacji ważnych celów związanych z wchodzeniem w etap samodzielności i tym samym dorosłości. Sieć znajomych, zawsze będąca ważnym i aktywnym czynnikiem w rozwoju psychospołecznym jednostki, współcześnie dla pedagogów stała się kryterium porządkującym relacje młodego człowieka z otoczeniem społecznym nie tylko na poziomie przechodzenia z młodzieńczości do dorosłości, ale także z edukacji na rynek pracy. Wśród studentów duża grupa liczy na znalezienie dobrej pracy właśnie w ten sposób. Pomoc znajomych tworzących sieć wsparcia i będących elementem kapitału społecznego środowiska okazuje się cenną drogą poszukiwania zatrudnienia w realiach mało stabilnego współcześnie rynku pracy, szczególnie dla „świeżych” absolwentów szkół wyższych. Proces ten prawdopodobnie sprzyja rozwijaniu nowych zasobów i przyczynia się do wzrostu wartości kapitału osobowościowego młodych dorosłych. Wszelkie zjawiska społeczne, które wiążą się z pracą, wyznaczającą bowiem aktualne i przyszłe funkcjonowanie młodych dorosłych w społeczeństwie. Inną formą poszukiwania pracy przez studentów po ukończeniu studiów, szczególnie deklarowaną jako preferowaną przez studentów pedagogiki (85%), a następnie ekonomii (71%), w mniejszym stopniu prawa (51%) i nieznacznym przez studentów medycyny (16%), jest poszukiwanie jej przez Internet, zwłaszcza w formie rozsyłania CV.

Opisane zjawiska, regulujące relacje, sposoby i szanse uzyskania pracy po studiach, nie pozostają bez wpływu na potencjalną rolę i pozycję, jaką – za pośrednictwem uzyskanego dyplomu, kwalifikacji oraz rozwiniętych kompetencji – będzie zajmował absolwent wyższej uczelni w ważnych obszarach życia społecznego. Ponadto planowane przez studentów drogi służące pozyskiwaniu zatrudnienia wydają się pewną formą wsparcia społecznego w obrębie wspólnot i społeczności (między innymi w środowisku lokalnym),

także w przestrzeni relacji zawierających się w kulturze cyfrowej. Internet jako istotne źródło pozyskiwania informacji jest bowiem dla młodych ludzi liczącym się nośnikiem przekazu, a w przypadku wybranych grup studentów na etapie przechodzenia z edukacji na rynek pracy – ważnym kanałem komunikacyjnym, biorącym udział w prozawodowej rekrutacji.

Współczesna debata o zmienności podstawowych cech pracy w istotny sposób odzwierciedla się w przebiegu, celach oraz treściach okresów przechodzenia z edukacji na rynek pracy i ich efektywności. Rynek pracy charakteryzowany jest jako globalny, transgraniczny i międzykulturowy⁶⁶. Te cechy powodują, że w okresie przejścia z edukacji na rynek pracy młody dorosły oswaja się z potencjalną mobilnością zarówno własnego zatrudnienia, jak i miejsca samej pracy. Dlatego nie dziwią, a nawet naturalne wydają się postawy młodych ludzi wobec pracy poza granicami kraju, różnicujące nierzadko ich oczekiwania wobec dalszego planowania swojej przyszłości (w perspektywie osobistej, relacyjnej, w obszarze bliskich związków i pomysłów na życie). Tendencja ukierunkowana na poszukiwanie pracowników o szerokich kompetencjach społecznych i kwalifikacjach powoduje, że w okresie przejścia jednostka koncentruje się na nabywaniu poszukiwanych w zróżnicowanym świecie kompetencji ogólnokulturowych. Jednocześnie indywidualizacja i więzi między pracodawcą a pracownikiem są osłabiane przez (rzeczywistą lub potencjalną) zmienność w ciągłości zatrudnienia. Szansa na karierę młodych dorosłych jest kwestią niezwykle indywidualną, zależną od świadomego inwestowania w siebie, nakładu pracy w preferowanym kierunku, a także umiejętności przewidywania rzeczywistości społeczno-zawodowej. Czynnikiem sprzyjającym odniesieniu sukcesu na etapie takiego przejścia jest sama odporność na zmienność zapotrzebowania na rynku pracy oraz umiejętności przetwarzania informacji kompetencji do kierowania własną ścieżką zawodową⁶⁷.

Możliwość zatrudnienia w Unii Europejskiej – jak wspomina A. Giddens – wiąże się współcześnie z płaszczyzną „knowledge economy” albo „servis economy”⁶⁸. Skutkiem tych zmian jest konieczność legitymowania się poziomem wyższego bądź średniego wykształcenia i związanych z nim kwalifikacji. Współcześnie obserwuje się coraz większy popyt na wysoko wykwalifiko-

⁶⁶ A. Bańka, *Psychologiczne doradztwo karier*, cyt. wyd., s. 23.

⁶⁷ Tamże.

⁶⁸ A. Giddens, *A Social Model for Europe?* W: A. Giddens, P. Diamond, R. Liddle (red.), *Global Europe. Social Europe*, Cambridge 2006, Polity Press, s. 25.

wanych pracowników, jak również wzrost trudności związanych z otrzymaniem odpowiedniego zatrudnienia. W tym kontekście ważnym problemem jest też „duality of employability”, czyli dostęp do najlepszych miejsc pracy na rynku, nie tylko w aspekcie własnych kwalifikacji, ale w głównej mierze w odniesieniu do kwalifikacji innych osób ubiegających się o pracę. Tendencja ta coraz silniej wiąże zatem rynek pracy z rynkiem edukacji.

5.4.2. Aktualne i niedawne doświadczenia studentów z pracą

Praca jako forma aktywności o wartości społecznej zapewnia jednostce realizację indywidualnych potrzeb i określoną pozycję w społeczeństwie⁶⁹. Psychologowie upatrują w pracy pewną formę organizowania się życia człowieka, zapewniającą zabezpieczenie społeczne, status, satysfakcję, a także samorealizację. Obok zabawy i uczenia się praca okazuje się podstawową formą aktywności. Za jej pośrednictwem człowiek oddziałuje na otaczający świat zewnętrzny, regulując z nim wzajemne stosunki. W aspekcie ekonomicznym natomiast praca okazuje się podstawowym warunkiem egzystencji człowieka, częściowo także rozwoju gospodarczego miejsca jako przestrzeni, w której żyje. Analizując bieg ludzkiej egzystencji, zauważa się, że rola pracy w życiu człowieka jest wieloraka. Przede wszystkim praca oddziałuje na zdrowie fizyczne i psychiczne jednostki zarówno w sposób pozytywny, jak i negatywny. Wykonywana w sprzyjających warunkach, zgodna z zamiłowaniem i możliwościami człowieka wpływa dodatnio na samopoczucie; w przeciwnym razie może być źródłem frustracji, stanów depresji czy nawet chorób. Zawód i stanowisko w pracy wyznaczają często pozycję społeczną pracownika, a rodzaj pracy jest jednym z determinantów budżetu czasu jednostki, jej stylu życia oraz powiązań społecznych. Kształtuje jej sposób myślenia, poglądy, uznawane wartości, dążenia i aspiracje.

Młodzi ludzie finalizujący edukację, będący u progu aktywności zawodowej, funkcjonują w warunkach permanentnej zmiany i związanych z nią problemów. Spora ich część ma wysokie aspiracje społeczne i zawodowe, które nie zawsze są wystarczającym argumentem i przepustką na rynek pracy. Zanim zostaną zrealizowane, młodzi ludzie muszą zdobyć kwalifikacje, rozwinąć nowe kompetencje i podjąć wiele wysiłków intelektualnych, które przybliżą ich szanse na skuteczne znalezienie miejsca zatrudnienia. Wskazać można, że

⁶⁹ Szerzej: M. Gordon (red.), *Słownik socjologii i nauk społecznych*, Warszawa 2004, Wydawnictwo Naukowe PWN.

w ostatnich latach dokonały się zasadnicze zmiany w ścieżkach przechodzenia młodzieży z edukacji na rynek pracy. Skutkuje to coraz większymi trudnościami planowania i podejmowania pracy zawodowej przez młodych wykształconych ludzi zaraz po zakończonej edukacji, co dotyczy współcześnie wielu krajów OECD. Przejście z edukacji na rynek pracy rozumie się zatem jako proces przechodzenia od zależności przez semiautonomię do długo oczekiwanej, nieobciążonej czynnikami rodzinno-społecznymi autonomii. Jest to rodzaj drogi, którą charakteryzuje doświadczanie wielu – zarówno przewidywanych, jak i przypadkowych – procesów przejścia i związanych z nimi osobistych transgresji w różnych wymiarach życia⁷⁰ i której finalnym celem jest uzyskanie niezależności społeczno-ekonomicznej. Analizując problemy integracji edukacji z rynkiem pracy, można dostrzec, że poza osobami, które mając dobre wykształcenie inwestując w swój rozwój, są świadome faktu, że dyplom jest dziś tylko przepustką do uzupełniania kwalifikacji umożliwiających wejście na mało stabilny rynek pracy, wielu młodych dorosłych wykazuje niski poziom takiej świadomości⁷¹. Ponadto warto wspomnieć, że współczesne przechodzenie to – jak wskazuje A. Bańka – „powtarzalne w cyklu życia sekwencje procesów akumulacji kompetencji (...). W tym kontekście przechodzenie z edukacji do życia zawodowego rozciąga się na cały cykl życia jednostki i stało się stałym elementem nie tylko nowego paradygmatu kariery zawodowej, ale także stałym elementem rozwoju jednostki w okresie dorosłości”⁷². W tej perspektywie proces ten dotyczy każdego człowieka, jednak w szczególności ludzi młodych wkraczających w dorosłość z pełną optyimizmu „psychiką wędrowca”, świadomych, że – w dobie globalizacji i kontekście nowej ekonomii – żaden scenariusz opracowany z myślą o swojej przyszłości nie jest gwarancją sukcesu. Grupy badanych studentów taką świadomość mają.

Trudna sytuacja na rynku pracy młodych dorosłych najczęściej związana jest z brakiem doświadczenia oraz niedopasowania kwalifikacji do potrzeb rynku pracy. Dlatego tak znacząca część z nich (coraz większa na przełomie

⁷⁰ J. Koziński, *Zarys koncepcji transgresyjnej człowieka*, „Studia Socjologiczne” 1987, nr 3–4, s. 109–128; tenże, *Koncepcja transgresyjna człowieka*, Warszawa 1987, PWN.

⁷¹ K. Lipska, P. Olender, *Miejsce i rola ludzi młodych w społeczeństwie i gospodarce (na przykładzie absolwentów WSPiZ im. L. Koźmińskiego w Warszawie)*, referat zaprezentowany na konferencji naukowej w Ministerstwie Gospodarki, Warszawa 2008, podają za: A. Olejniczuk-Merta, *Aspiracje ludzi młodych*. W: A. Olejniczuk-Merta (red.), *Uwarunkowania rozwoju społeczno-zawodowej aktywności ludzi młodych*, cyt. wyd., s. 93.

⁷² A. Bańka, *Psychologiczne doradztwo karier*, cyt. wyd., s. 24–25.

ostatnich lat) decyduje się na podnoszenie swoich kwalifikacji zawodowych, zdobywając wykształcenie wyższe, odbywając staże, praktyki lub podejmując zatrudnienie. Czynnikiem sprzyjającym jest niewątpliwie rozwój szkolnictwa wyższego, przyczyniający się do znacznego, bo aż czterokrotnego, wzrostu liczby studentów w okresie ostatnich 20 lat⁷³. W roku akademickim 2014/2015 w szkołach wyższych kształciło się 1469,4 tys. studentów, podczas gdy w roku 1990/1991 było ich około 400 tys. Współczynnik scholaryzacji brutto wzrósł w tym okresie z 12,9 do 48,1%. Samoocena studentów i absolwentów dotycząca ich atrakcyjności na lokalnym rynku pracy także przedstawia się dosyć optymistycznie. Młodzi dorośli – jak wynika też z innych badań⁷⁴ – oczekują spełnienia na etapie przejścia z edukacji na rynek pracy i satysfakcjonującego statusu ekonomicznego, co widoczne jest także w badaniach prezentowanych w tej pracy. Czynniki różnicującymi rangę i częstość występowania wskaźników sukcesu i wartości są – w głównej mierze – osiągnięte wykształcenie i projektowana pozycja zawodowa, wyznaczana przygotowywaniem się studentów do funkcjonowania w ważnych obszarach życia społecznego. Cechą charakterystyczną czasów współczesnych, w których funkcjonują młodzi, jest znaczne „zróżnicowanie ścieżek i jakości procesów tranzytacji z edukacji na rynek pracy”⁷⁵. Naukę i pracę coraz częściej traktuje się (a nawet należy współcześnie traktować) jako ograniczone czasowo epizody życiowe, których elementy mogą, a nawet powinny się wzajemnie przenikać, jednak nie muszą stanowić logicznej całości. Bardziej aktualne jest współcześnie przeplatanie się i przenikanie okresów nauki i pracy, by zdobyć odpowiednie doświadczenia edukacyjne i zawodowe, nawet kosztem licznych powrotów na obszar instytucjonalnej edukacji, co obserwuje się w sposób dość systematyczny w postaci różnych kursów, szkoleń, studiów dopełniających kwalifikacje, studiów podyplomowych. W sytuacji gdy zdobyte wykształcenie okazuje się niewystarczające, mało adekwatne do potrzeb rynku bądź potrzeb indywidualnych człowieka (samorealizacji, samoaktu-

⁷³ *Sytuacja na rynku pracy osób młodych w 2015 roku*, Warszawa 2016, Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, Departament Rynku Pracy, s. 10, <http://www.mpips.gov.pl/analizy-i-raporty/raporty-sprawozdania/rynek-pracy/sytuacja-na-ryнку-pracy-osob-młodych/rok-2015/>.

⁷⁴ Mowa o badaniach prowadzonych przez Instytut Rynku Wewnętrznego i Konsumpcji, których wyniki prezentuje A. Olejniczuk-Merta, *Aspiracje ludzi młodych*. W: A. Olejniczuk-Merta (red.), *Uwarunkowania rozwoju społeczno-zawodowego aktywności ludzi młodych*, cyt. wyd., s. 96.

⁷⁵ A. Cybał-Michalska, *Młodość a kariera zawodowa*, cyt. wyd., s. 199.

alizacji⁷⁶), podejmuje on próbę zmiany. Jest to wówczas często jedyna droga chroniąca przed skutkami deficytu zatrudnienia na konkurencyjnym, otwartym rynku pracy, a także przed niezadowoleniem bądź frustracją wywołaną rozbieżnością potrzeb i społecznych realiów. W dłuższej perspektywie temporalnej podjęcie decyzji o odroczeniu służyć może dążeniu do poszukiwania satysfakcji i poczucia zadowolenia, a nawet spełnienia. Warto wspomnieć, że zadowolenie z wykonywanej pracy dla wielu osób może być w praktyce tożsame z zadowoleniem z życia, a praca staje się dla nich wówczas sensem istnienia. Wśród zagrożeń wyznaczających trudności w znalezieniu pracy dostrzega się także wewnętrzną politykę potencjalnych pracodawców wobec kwalifikacji osób kończących studia. Brak doświadczenia zawodowego wśród absolwentów wyższych uczelni (potencjalnie oczywisty z uwagi na charakter i przebieg studiów) staje się istotną barierą w skutecznym ubieganiu się o zatrudnienie⁷⁷. Jak wskazują wyniki badań prowadzonych wśród studentów, na pierwszym roku studiów tylko co piąty student pracuje zawodowo. Szacuje się, że pod koniec studiów w roku 2014 pracowało około 40% studentów.

Wśród badanych studentów znaczna część deklaruje, że ma już doświadczenia związane z pracą. Traktować je można jako rodzaj eksperymentowania z dorosłością, ponieważ dostarczają studentom okazji do podejmowania i „kosztowania” odpowiedzialności finansowej. Taki rodzaj odpowiedzialności jest niezwykle potrzebny na etapie stawania się osobą dorosłą; w przypadku niektórych studentów, zwłaszcza tych będących w okresie studiów na wyłącznym utrzymaniu rodziców, można powiedzieć, że ma nawet charakter edukacyjny.

Jak wskazują uzyskane w badaniach dane, studenci finalizujący studia uniwersyteckie mają różne doświadczenia związane z pracą. W ich biogra-

⁷⁶ J. Koziński, *Człowiek wielowymiarowy*, wydanie drugie zmienione i poprawione, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1996.

⁷⁷ Potwierdzają to wyniki badań ankietowych prowadzonych w ramach projektu „Analiza lokalnego rynku pracy – Diagnoza zawodów”, które wskazują, że pracodawcy uchylają się od zatrudniania absolwentów z powodu braku doświadczenia zawodowego. Absolwenci wskazywali także na brak odpowiednich miejsc pracy zgodnych z posiadanym przez nich wykształceniem. Innym kryterium ograniczającym otrzymanie zatrudnienia są zbyt wysokie oczekiwania pracodawców wobec absolwentów. Szerzej P. Dębowski, J. R. Stempień, *Studenci i absolwenci wyższych uczelni wobec problemów rynku pracy*. W: J. Witkowski (red.), *Rynek pracy w województwie łódzkim. Specyfika i uwarunkowania. Raport końcowy z realizacji projektu: Analiza lokalnego rynku pracy. Diagnoza zawodów*, Inowrocław 2006, Wydawnictwo ART.-PRESS.

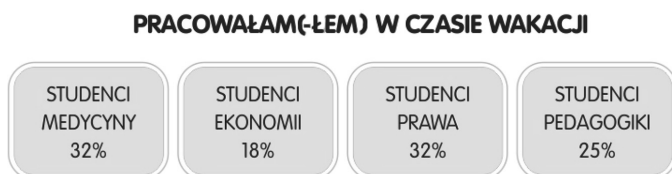
fii ostatnich lat obraz ten wskazuje na podejmowanie prób samodzielnego zarobkowania, które – jak się okazuje – umożliwiają uzupełnienie portfela studenta, który w dużym stopniu napełniają jednak rodzice. Jak deklarują studenci, 79% z nich w ostatnich latach zarabiała samodzielnie pieniądze, chociaż doświadczenia studentów związane z pracą różnią się w zależności od kierunku studiów ($F=12,69341$, $p=0,00000$). Wśród nich są studenci: ekonomii (89%), pedagogiki (86%), prawa (73%) i medycyny (61%). W dużej mierze była to praca dorywcza (o charakterze tymczasowym), głównie wakacyjna. Dane te ilustrują schematy 44 i 45.

Schemat 44. Niedawne doświadczenia z pracą



Źródło: badania własne.

Schemat 45. Praca wakacyjna studentów medycyny, ekonomii, prawa i pedagogiki

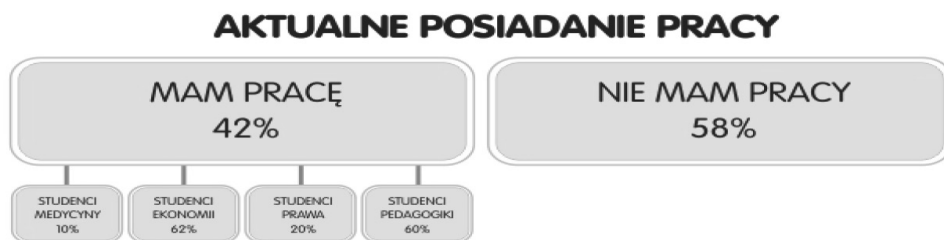


Źródło: badania własne.

Pomimo że liczba pracujących studentów zdecydowanie wzrasta, nadal dla większości z nich podstawowym źródłem utrzymania jest finansowe wsparcie rodziny. I choć można by sądzić, że ma to swoje miejsce niezależnie od kierunku studiów, to jednak wśród studentów, którzy samodzielnie

zarabiają na swoje częściowe utrzymanie (albo drobne potrzeby), przeważają ci, których profil studiowania i zakres poświęconego czasu na zdobywanie wiedzy pozwala im na podejmowanie aktywności związanej z pracą. Jak wynika z prowadzonych przeze mnie badań, pracuje 42% wszystkich studentów, pomimo że różnią się ze względu na reprezentowany przez nich kierunek studiów ($F=44,94859$, $p=0,00000$). W szczególności jest to praca tymczasowa, na umowę okresową. Wypowiedzi na ten temat różnią się pod względem istotności statystycznej ($F=11,31579$, $p\leq 0,005$). Pracę taką wykonuje 60% studentów ekonomii i 62% studentów pedagogiki. Jak wskazują wyniki badań, wśród studentów prawa pracuje 20%, a wśród przyszłych lekarzy – tylko 10%. Wykonywana praca stanowi formę dbania o pozyskanie, dodatkowych pieniędzy, jednak – jak można sądzić – są one zbyt małe i nie dają wyraźnej satysfakcji finansowej, stanowią raczej dodatek do kieszonkowego studentów, które w dużej mierze otrzymują oni od rodziców. Poniżej zamieszczam ilustrację omawianych danych.

Schemat 46. Aktualne posiadanie pracy



Źródło: badania własne.

Aktualnie, można zauważyć, że studenci mają kontakt z pracą najczęściej na poziomie eksperymentowania. Jest to forma eksperymentu, którego ważną płaszczyzną jest pozyskiwanie pieniędzy na własne wydatki, wspomaganie budżetu przekazywanego im przez rodziców, a także – dla pewnej grupy młodych dorosłych – forma kontaktu z ludźmi. Dotychczasowa praca, która jest realizowana poza obszarem kształcenia prozawodowego, niezwiązanym z dziedziną, do której się student przygotowuje, nie daje dużego zadowolenia, ale spełnia inny cel, którym jest podwyższenie poziomu comiesięcznego bezpieczeństwa ekonomicznego i zadowolenia osobistego. Najliczniej spośród badanych studentów pracę podejmują studenci ekonomii (86%) i pedagogiki (86%), w dalszej kolejności – rzadziej – studenci prawa (73%) i medycyny

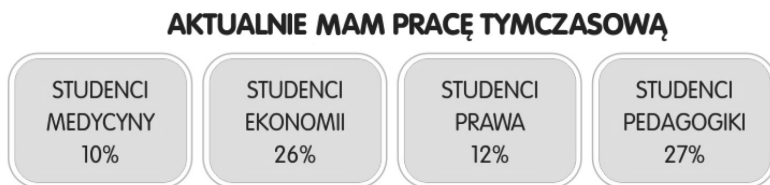
(61%). Aktualnie w zbliżonym zakresie wskazane grupy studentów również tymczasowo pracują. Praca, którą wykonują, nie daje im szczególnej satysfakcji finansowej. Zarabianie własnych pieniędzy wspomaga raczej wspomniane już comiesięczne środki deklarowane jako otrzymywane przez nich od rodziców. W ten sposób dodatkowo pomagają sobie zwłaszcza studenci pedagogiki i ekonomii. Przyszli lekarze nie mają czasu na dorabianie, a przyszli prawnicy traktują je prawdopodobnie jako element praktyki zawodowej. Ponadto zauważa się, że wśród studentów finalizujących studia uniwersyteckie najliczniejszą grupę, która posiada stałą pracę, stanowią przyszli pedagodzy (30%), w znacznie mniejszym stopniu przyszli ekonomiści (7%) i prawnicy (7%), natomiast przyszli lekarze nie podejmują aktualnie (i nie mają żadnej) stałej pracy, o czym decydują prawdopodobnie charakter studiów i związane z nim obciążenia czasowe ($F=22,23276$, $p=0,00000$). Podobne zróżnicowanie widoczne jest w tym zakresie w przypadku pracy tymczasowej ($F=6,26972$, $p\leq 0,001$), w tym także zróżnicowanie ze względu na płeć ($F=5,32858$, $p\leq 0,05$). Dane te zawarte są na wykresie 47.

Schemat 47. Posiadanie stałej pracy przez studentów medycyny, ekonomii, prawa i pedagogiki



Źródło: badania własne.

Schemat 48. Wartości wyznaczające plan życiowy studentów



Źródło: badania własne.

Wszelkie zjawiska społeczne, które wiążą się z pracą, wyznaczają aktualne i przyszłe funkcjonowanie młodych ludzi w społeczeństwie. Nie pozostają też

bez wpływu na potencjalną rolę i pozycję, jaką – za pośrednictwem uzyskanego dyplomu, kwalifikacji i nowych kompetencji – będzie zajmował absolwent wyższej uczelni w ważnych obszarach życia społecznego. Trudności te wygenerowane są na poziomie zmian społeczno-ekonomicznych, będących ważnymi wyznacznikami przechodzenia ze ścieżek edukacji na rynek pracy. Sytuacja ta dotyczy zarówno momentów, kiedy podjęcie pracy jest naturalną konsekwencją wyborów po ukończeniu przez młodych ludzi edukacji, jak i tych, w których edukacja jest przedłużeniem niezależnej ścieżki inwestowania w swój kapitał i realizuje się w sposób naturalny jako aktywność konkurencyjna wobec pracy. Aby zaadaptować się do rynku pracy, potrzeba mądrej rady, tutoring, mądrych przywódców/mentorów, nauczycieli, rodziców oraz korzystnej polityki i dobrych rozwiązań systemowych. Dlatego też tak ważne na tym etapie przygotowania do dorosłości jest wsparcie ze strony osób oraz instytucji dających mądre rady, przykłady oraz zapewniających lepszy start w świecie zawodowym.

Od lat na poziomie przygotowania zawodowego zauważa się potrzebę zmniejszenia efektu oddzielenia nauki od jej zastosowania zawodowego⁷⁸. Przygotowanie jednostki do zmiany specjalności w cyklu życia i stawiania czoła przemianom ekonomiczno-społecznym, ryzyku zjawiska utraty (albo degradacji) kwalifikacji, które może zdarzać się coraz częściej w sferach gospodarczej i technologicznej, podlegającym nieustannej zmianie na rynku pracy. Proces przechodzenia młodych ludzi z edukacji na rynek pracy charakteryzuje współcześnie więcej zmian w porównaniu z sytuacją z okresu lat 90. Wśród nowych zjawisk, które pojawiły się w obiektywie zmian społecznych, można wymienić między innymi: wzrost wskaźnika bezrobocia wśród młodych dorosłych, pogorszenie się sytuacji tej grupy zawodowej na rynku pracy (ważne jest wskazanie proporcji nie tylko w zakresie wskaźnika bezrobocia, ale w głównej mierze wskaźnika młodzieży biernej edukacyjnie i zawodowo/nieuczącej się ani niepracującej), zwiększenie się wśród młodych pracujących liczby wykonywanych prac o niskich kwalifikacjach, płacy i braku pewności zatrudnienia, różnicowanie ścieżek instrumentalnego przejścia.

Analiza sytuacji na rynku pracy wskazuje ponadto na istotny związek między wykształceniem a wynagrodzeniem. W przypadku młodych dorosłych obserwowana jest determinacja wywołana myślą o realizacji ambicji i planów życiowych. Ponadto za pośrednictwem pracy człowiek może odczuwać swoją

⁷⁸ F. Mayor (we współpracy z J. Bindem), *Przyszłość świata*, tłum. W. Rabczuk, cyt. wyd., s. 388.

sprawczość, która ta widoczna jest też między pracą i podmiotowością w życiu i w relacjach. Abstrahując od argumentów natury ekonomicznej, rozpoczęcie życia na własny rachunek ma istotne znaczenie dla uzyskania autonomii w sensie emocjonalnym. W kontekście tych rozważań można powiedzieć, że wymiar współczesnej edukacji przygotowującej do przechodzenia z edukacji na rynek pracy ma charakter humanistyczny i zawiera w sobie: wychowanie do kierowania własnym losem dzięki przyswojeniu uniwersalnych zasad życiowych i umiejętności wyboru wartości permanentnie doskonalących osobowość; rozwinięcie motywacji do pracy; kształtowanie postaw umożliwiających właściwy stosunek do pracy i pełną identyfikację z zawodem oraz środowiskiem; przygotowanie do pracy osoby, która będzie odczuwała motywację do kształtowania swojej podmiotowości, łącząc własne interesy ze społecznymi. Kolejne cele to: wychowanie przyszłego pracownika jako umiejącego żyć i pracować w warunkach gospodarki rynkowej i ryzyka zawodowego; przygotowanie i rozwój pracownika jako członka wspólnoty europejskiej oraz jako wolnego obywatela demokratycznego państwa, rozumiejącego dokonujące się przeobrażenia w różnych dziedzinach życia, aktywnie w nich uczestniczącego, znającego swoje prawa i obowiązki, zobowiązanego do ciągłego doskonalenia siebie i swego otoczenia⁷⁹. W tym sensie za ważne uważam także przygotowanie studenta realizującego ostatni rok studiów do pracy w zgodnych ze zdobywanym przez niego wykształceniem obszarach życia społecznego.

Wiele różnych aspektów pracy decyduje o tym, że stanowi ona wartość, a czasami (bądź nawet często) sens życia. Kariera osobista, prestiż społeczny, awans, rozwój własnych zdolności, twórcza autoprezentacja w momencie wchodzenia na rynek pracy, jak również podniesienie poziomu materialnego to wartości cenione i pożądane przez większość młodych ludzi. Zdarza się także, że wykonywana praca stoi w wyraźnej sprzeczności z systemem wartości jednostki. Wówczas staje się ona przymusem, a nawet przyczyną poczucia niezadowolenia, braku motywacji do działania czy też czynnikiem obniżającym zadowolenie i ocenę własnego życia. Zdarza się też, że wartości uznawane przez jednostkę z jakiegoś powodu nie mogą być realizowane i praca jest sprzeczna z jej możliwościami (potencjałem, zasobami) oraz potrzebami albo

⁷⁹ Por. S. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak, *Pedagogika wobec współczesności. Pedagogika pracy*, Warszawa 2007, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, s. 89; E. Solarczyk-Ambrozik, *Kształcenie ustawiczne wobec wymagań rynku pracy*. W: tejże (red.), *Kształcenie ustawiczne warunkiem adaptacji do zmian na rynku pracy*, Poznań 2004, Wydawnictwo Naukowe UAM.

też osoba wykonująca pracę nie może się w nią w pełni zaangażować. W takich okolicznościach niekorzystnie układają się jej kontakty z otoczeniem, następuje spadek motywacji, obniża się aktywność i wzrasta w niej poczucie niezadowolenia, braku społecznego dobrostanu, a nawet braku szczęścia⁸⁰.

Studenci traktują pracę raczej w kategoriach instrumentalnych, jako źródło zaspokajania potrzeb (przede wszystkim potrzeb ekonomicznych), choć wypowiedzi są zróżnicowane pod względem istotności statystycznej ($F=2,84472$, $p \leq 0,001$). Nie bez znaczenia podejście autoteliczne do pracy, które stawia ją jako wartość, okazuje się też celem samym w sobie i źródłem rozwoju osobistego, stając się sposobem na życie. Obok zarobkowania, będącego odpowiedzią młodych dorosłych na ich materialne potrzeby, praca zyskuje także wymiar społeczny, w którym młodzi ludzie realizują się w kontaktach z drugim człowiekiem. W tym zakresie wypowiedzi studentów różnicuje studiowany kierunek ($F=6,65903$, $p \leq 0,001$). W fazie wyłaniającej się/*stającej się dorosłości* częściowo w tych właśnie kategoriach wielu młodych ludzi traktuje pracę. Jest ona dla nich w tym okresie okazją do sprawdzenia siebie samych, eksperymentowania w rolach społecznych, próbą osobistej i ekonomicznej samodzielności. Wskazywane w tej części rozdziału deklaracje podjęcia pracy zgodnej z wykształceniem, ważne dla wszystkich studentów (szczególnie przejawiane przez studentów medycyny), są tego swoistą ilustracją.

5.4.3. Konstruowanie projektu życiowego

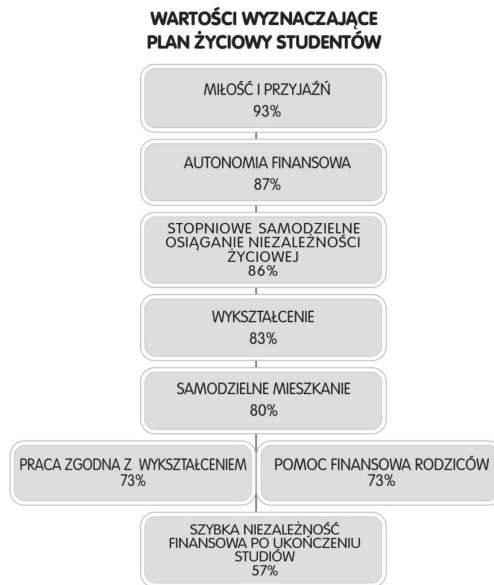
Wyznaczanie celów generujących przyszłe decyzje wydaje się kwestią niezwykle indywidualną, zależną od sposobu, w jaki studenci oceniają swoje warunki do rozwoju samodzielności. Posiadanie planów życiowych na tym etapie rozwoju uruchamia potrzebę wdrażania ich do realizacji i w sposób istotny generuje szanse konfrontacji z rzeczywistością.

Analiza wypowiedzi studentów pozwala wskazać, że preferują oni doświadczanie siebie i relacji ze środowiskiem życia. Wśród wartości wyznaczających ich plan życiowy na pierwszym miejscu stawiają miłość i przyjaźń (93%), następnie autonomię finansową (87%), która zaczyna okazywać się ważnym kryterium dla wielu wchodzących w dojrzałe życie młodych dorosłych. Tendencja ta widoczna jest – pomimo wyraźnej pomocy rodziców – także wśród studentów. W planie na życie ważne staje się stopniowe osiągnięcie niezależno-

⁸⁰ J. E. Karney, *Psychopedagogika pracy*, Warszawa 2007, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 54.

ści życiowej (86%) oraz sprzyjające temu wykształcenie (83%). Na kolejnych miejscach sytuują oni samodzielne zamieszkiwanie (80%) i pracę zgodną z wykształceniem (73%). Chętnie też widzą w dalszych latach pomoc finansową rodziców; wiedzą, że mogą na nią w większości liczyć (73%). Kierunek studiów różnicuje wypowiedzi studentów w zakresie wartości nadawanej wykształceniu ($F=4,16529$, $p \leq 0,001$). Te dane odzwierciedla schemat 49.

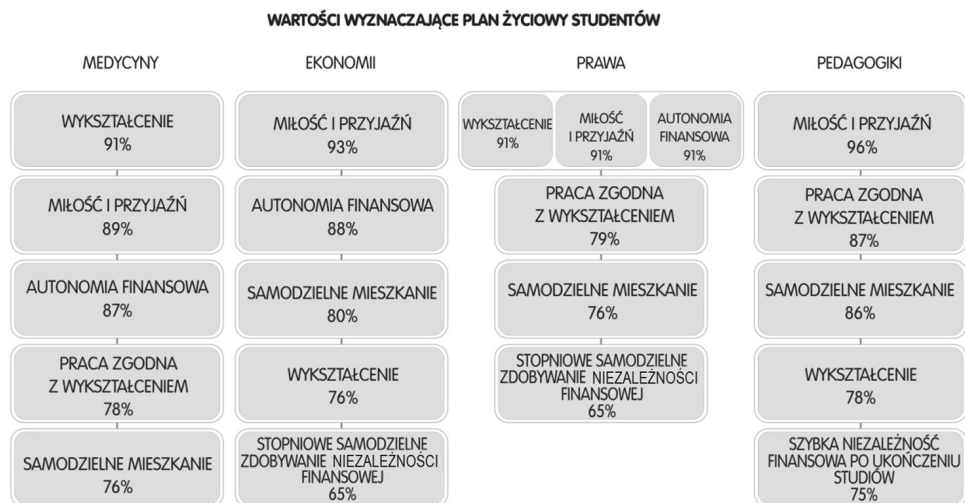
Schemat 49. Wartości wyznaczające plan życiowy studentów medycyny, ekonomii, prawa i pedagogiki



Źródło: badania własne.

Korzystna ocena sytuacji życiowej przekłada się prawdopodobnie na możliwość planowania przez studentów przyszłości zgodnie z uznawanymi przez nich wartościami. Planowanie przyszłości może się rozwijać w zgodzie z hierarchią wartości, które wyznaczają sposób myślenia o sobie i swoim miejscu w świecie relacji, zadań edukacyjnych, a także społeczno-zawodowych. Jak wskazują uzyskane wyniki badań, wartości wyznaczające plan życiowy studentów ogniskują się wokół trzech najważniejszych dla nich. Są nimi: miłość i przyjaźń, wykształcenie i w różny sposób przejawiająca się autonomia finansowa. Bardziej wnikliwie na wartości pozwala spojrzeć odwołanie się do danych zawartych w schemacie 50.

Schemat 50. Najważniejsze wyznaczniki jakości życia studentów



Źródło: badania własne.

W tym zakresie widoczne jest zróżnicowanie na poziomie istotności statystycznej ($F=4,16529$, $p \leq 0,01$). Wykształcenie stanowi szczególną wartość dla przyszłych lekarzy, którzy cenią je najwyżej w swojej hierarchii (91%), choć niewiele wyżej niż miłość i przyjaźń (89%) i autonomię finansową (87%). Tak samo wysoko sytuują wykształcenie studenci prawa (91%), choć na równi z takimi wartościami, jak miłość i przyjaźń (91%) i autonomia finansowa (91%). Dla przyszłych prawników wartością wyznaczającą plan życiowy, usytuowaną na drugim miejscu, jest praca zgodna z wykształceniem (79%), a na trzecim – samodzielne mieszkanie (76%). W przypadku pedagogów i ekonomistów priorytetową wartością wyznaczającą plan na życie jest miłość i przyjaźń (odpowiednio 96% i 93%). Na kolejnych miejscach sytuują się – w przypadku pedagogów – praca zgodna z wykształceniem (87%) oraz samodzielność mieszkaniowa (86%), natomiast w przypadkach studentów ekonomii – autonomia finansowa (88%) i samodzielne mieszkanie (80%).

Wykształcenie – jako preferowana wartość wyznaczająca życiowy start młodych dorosłych po zakończeniu studiów – jest ważnym kryterium, które widoczne jest z osobna jako kategoria określająca status osoby albo też jako dookreślająca rodzaj wykonywanej w przyszłości pracy. W tym kontekście wysoka ranga, jaką studenci przypisują zdobywanemu wykształceniu, może stanowić potwierdzenie przekonania o zgodności wyboru studiów z planową

przyszłością zawodową. Takiego przekonania dostarcza uzyskanie wykształcenia w zakresie wyznaczającym szanse samorealizacji w obszarach życia społecznego, stając się silnym bodźcem do poczucia zadowolenia i spełniania się w roli studenta konkretnego kierunku. Prawdopodobnie dlatego studenci deklarują uznawane wartości jako ważne w połączeniu z pracą. Sytuacja taka ma miejsce w przypadku studentów pedagogiki (87%) i prawa (79%), którzy postrzegają tę wartość jako silnie wyznaczającą ich plan życiowy, sytuując ją na drugim miejscu. Uzyskane wyniki korespondują z tymi uzyskanymi przez T. Stróżyka, który wskazuje, że w hierarchii wartości studentów wykształcenie okazuje się wartością stawianą w kolejności po takich jak: rodzina, zdrowie, przyjaciele, udany związek⁸¹. Co więcej, kategoria wykształcenia pojawia się w sposób różnicowany na minimalnie wyższej pozycji niż posiadanie pieniędzy.

W omawianych wynikach badań miejsce, jakie studenci wzywają wykształceniu, oznaczać może rzeczywistą wysoką świadomość jego rangi jako wartościowej przepustki do świata dorosłych, w którym wykształcony młody człowiek ma większe szanse zaistnienia na starcie na rynek pracy. W prezentowanym opracowaniu nie analizuję ogólnego systemu wartości studentów (nie były one przedmiotem badań), a jedynie wartości pojawiające się w odpowiednich przestrzeniach – w relacjach, doświadczaniu siebie, edukacji oraz planowaniu przyszłości. Prawdopodobnie dlatego wartość wykształcenia, w kontekście analiz ukierunkowanych na planowanie przez studentów własnej przyszłości, zyskuje tak wysoką pozycję. Przywołane analizy pozwalają wskazać, że studenci wydają się nastawieni do życia optymistycznie, ale i z twórczym dystansem. Fakt rozpoznawania kategorii związane z tworzeniem planu na przyszłość stanowi potwierdzenie, że plan jest czymś obecnym i realnym, zależnym od obiektywnego występowania czynników, które go budują. Przekonani o konieczności osobistego zaangażowania w pomyślnie tworzenie projektu życia dostrzegają też rolę, odgrywa pełni wykształcenie zgodne z zainteresowaniami i preferencjami, a także oczekiwaniem co do jego wykorzystania w niedalekiej przyszłości zawodowej. Uwzględniają także – jako ważne dla nich – relacje w środowisku życia, pełniące rolę stymulatorów rozwoju indywidualnego i argumentów przemawiających za osiągnięciem życiowych sukcesów. Można powiedzieć, że studenci są świadomi znaczenia własnych wysiłków, bez których sukces sam się nie zdarza. Można wskazać, że pewni własnego sprawstwa bardziej świadomie mogą tworzyć swój życiowy projekt. Osoby niedostrze-

⁸¹ T. Stróżyk, *System wartości a ocena jakości życia młodzieży akademickiej w świetle badań ankietowych studentów uczelni Poznania*, cyt. wyd., s. 11.

gające na co dzień – jak wskazuje J. Czapiński – decydującej roli „osobistego szczęścia” nie tworzą planu działania umożliwiającego zrealizowanie bardziej bądź mniej odległych celów (ani też nie podejmują takich działań). Są na ogół pewne, że praca na rzecz odległych celów świadczyłaby o ich naiwności czy braku realizmu. Warunki życiowe i doświadczenia osobiste odgrywają ważną rolę w opracowaniu jednostkowej perspektywy czasu, są też istotnym predyktorem podejmowanych decyzji o rezygnacji z projektów na przyszłość⁸². W przypadku młodych dorosłych kończących studia uniwersyteckie zauważa się, że planowanie przez nich przyszłości zyskuje taki wymiar, jaki okazuje się możliwy do realizacji. Jest on związany z najbliższymi celami do osiągnięcia, realnymi pod tym względem i przy użyciu dostępnej młodym dorosłym strategii własnego rozwoju indywidualnego. Mogą oni, planując osiąganie ważnych celów, monitorować swoje osiągnięcia i konfrontować je z bieżącą sytuacją i oceną. Z pewnością też tak się dzieje. W tym miejscu nasuwa się spostrzeżenie J. J. Arnetta, że poszerzanie osobistego doświadczenia jest typowe dla każdego okresu rozwojowego. W sposób szczególny eksploracja zachodzi w fazie *wyłaniającej się/stającej się dorosłości*, zanim jednostka w sposób odpowiedzialny podejmie dalsze eksperymentowanie w rolach społecznych. Nie każdy jednak rodzaj eksploracji jest źródłem radości czy zadowolenia. Eksploracja niektórych ról może prowadzić do rozczarowania, konfliktu czy odrzucenia wyobrażeń i wartości wcześniej wpojonych bez szans zastąpienia ich nowym systemem przekonań. Na rynku pracy natomiast może się przejawiać niepowodzeniem w uzyskaniu, a następnie utrzymaniu lub zmianie zatrudnienia. Ubocznym skutkiem eksploracji ról społecznych może być oddalenie się od roli i skierowanie swojej uwagi na aktywność społeczną zapewniającą pozorne poczucie dobrostanu⁸³. W przypadku młodzieży akademickiej (zarówno kobiet i mężczyzn, jak i grup studentów medycyny, ekonomii, prawa i pedagogiki, kształcących się na kierunkach odpowiadających czterem opisywanym obszarom życia społecznego) można pokusić się o stwierdzenie, że młodzież ta przejawia orientację przyszłościową i w swoim projekcie życiowym koncentruje się zwłaszcza na ważnych aktualnie zadaniach wczesnej dorosłości. W spo-

⁸² H. Liberska, *Perspektywy temporalne młodzieży. Wybrane uwarunkowania*, cyt. wyd., s. 3; też, *Ujmowanie perspektywy czasowej własnego życia przez dorastających*, „Człowiek i Społeczeństwo” 1996, nr 14, s. 197–208.

⁸³ Mogą to być grupy nieakceptowane społecznie, o znaczącej sile negatywnego oddziaływania (np. subkulturowe), a także różnego rodzaju używki (w tym środki psychoafektywne).

sób obiektywny zatem planuje swoją przyszłość, nie zapominając o zadaniach ważnych „tu i teraz”, wyznaczających nie tylko jej status społeczno-edukacyjny i prozawodowy, ale także poczucie zadowolenia z życia. Ponadto ważny status, jaki buduje, staje się centralnym ogniwem biorącym udział także w procesie kształtowania się tożsamości na etapie wchodzenia w dorosłość. Badana grupa dostarcza okazji do przekonania, że w jej zachowaniach i obrazie mentalno-światopoglądowym – podobnie jak w przypadku innych młodych ludzi w tym wieku – dominują pozytywne emocje i postawy wobec przyszłości⁸⁴, co w kontekście tematu podjętego w tej pracy koresponduje ze zjawiskiem opisywanego w części teoretycznej pracy budowania psychicznego dobrostanu.

Warto zauważyć, że młodzi dorośli pytani o najważniejsze wyznaczniki jakości życia, wskazują hierarchiczny układ, w którym wartością nadrzędną okazują się: dobre zdrowie (83%), cudowny związek (62%), wspaniałe relacje z ludźmi (45%) oraz dobre zabezpieczenie finansowe (39%). Wyborów nie różnicuje ani płeć, ani status w związku, ani też kierunek studiów. O ile, w przypadku wartości wyznaczających plan życiowy wykształcenie pojawia się jako niezwykle ważne, to nie jest ono – co wydaje się oczywiste – traktowane przez nich jako wyznacznik jakości życia. O jakości życia decydują w głównej mierze zdrowie i relacje społeczne, w tym bliski związek, które okazują się dostarczać siły do działania i sprawiają, że życie ma sens. Dane ilustruje schemat 51.

Schemat 51. Najważniejsze wyznaczniki jakości życia studentów medycyny, ekonomii, prawa i pedagogiki



Źródło: badania własne.

⁸⁴ H. Liberska, *Wyobrażenia perspektyw życiowych młodzieży. Zagrożenia dla przyszłości osobistej i świata*. W: J. Trempała (red.), *Rozwijający się człowiek w zmieniającym się świecie*, Bydgoszcz 1995, Wydawnictwo Uczelniane WSP, s. 229–247.

Hierarchia wskazująca ten sposób myślenia widoczna jest w przypadku studentów medycyny, ekonomii i pedagogiki. Pomimo zmiennego pozycjonowania wartości ilustrujących najważniejsze wyznaczniki ich jakości życia układ hierarchiczny wydaje się wskazywać podobny sposób myślenia. Dla przyszłych lekarzy oczywistymi wyznacznikami są dobre zdrowie (26%) i cudowny związek (26%), a w następnej kolejności wspaniałe relacje z ludźmi (25%). Dopiero na kolejnych miejscach równorzędnie widoczne są dobra praca (22%) i dobre zabezpieczenie finansowe (22%). Przyszli ekonomiści zdrowie i wspaniałe relacje widzą jako najważniejsze (30%), ale już kolejne miejsca zajmują dobra praca (29%) i dobre zabezpieczenie finansowe (29%), nieco ważniejsze niż bycie w cudownym związku (28%), choć traktowane jako podobnie wartościowe. Dla przyszłych pedagogów cudowny związek jest najważniejszy (34%), a zaraz po nim dobre zdrowie (32%), wspaniałe relacje z ludźmi (32%) oraz dobra praca (32%). Zabezpieczenie finansowe na życie jest sprawą dla nich ważną, ale nie priorytetową. W przypadku przyszłych prawników obserwuje się wyraźne różnice, wskazywane przez nich w priorytetowym ujmowaniu wartości materialnych i zabezpieczenia finansowego nad wartościami związanymi ze zdrowiem i wynikającymi z relacji. Pomimo niewielkich różnic prezentowanych wypowiedzi na pierwszym miejscu sytuują oni dobrą pracę (18%), na drugim dobre zabezpieczenie finansowe (17%), a dopiero na kolejnych wartości, które dla innych grup oznaczają warunek satysfakcji z własnego życia i jego wysokiej jakości. Różnice procentowe wypowiedzi, jak wspomniałam, nie są duże, ale hierarchia ta prowokuje do poszukiwania odpowiedzi wyjaśniających ten sposób myślenia. Próbę taką podejmuję w rozdziale podsumowującym, w którym odwołuję się do różnic istniejących w rozumieniu wybranych kontekstów wyznaczających uzyskane wyniki badań empirycznych. Dane te ilustruje schemat 52.

Schemat 52. Źródła wsparcia społecznego i edukacyjnego studentów



Źródło: badania własne.

Zamiast podsumowania

Planowanie przyszłości jest w życiu młodych ludzi ważnym akcentem, wyrażającym aktywny stosunek do własnego życia. Jest szansą na spotkanie wczesnych marzeń i oczekiwań na poziomie osobistym oraz społecznym z rzeczywistością społeczno-zawodową i ekonomiczną, która w pewnym sensie (z udziałem aktywności własnej młodego człowieka i uznawanych przez niego wartości) może być kreowana na podobieństwo kreacji własnego wizerunku i stylu życia. To porównanie ma na celu możliwość wskazania, że planowanie przyszłości jest procesem, w którym aktywnymi elementami okazują się potrzeby i zainspirowane nimi oczekiwania wobec siebie i własnego życia. Osoby finalizujące studia na pierwszym miejscu stawiają za cel, jest ukończenie i podjęcie pracy w zawodzie, jednak grupą, dla której ich to priorytetowe, są studenci medycyny (86%), w dalszej kolejności – prawa (77%), a w dalszej kolejności planują to zarówno studenci ekonomii, jak i prawa (62%). W przypadku studentów medycyny na drugim miejscu stawiane jest poszukanie dobrze płatnej pracy (46%), a na trzecim – podjęcie dalszego kształcenia zawodowego (25%), co wydaje się celem oczywistym z uwagi na charakter funkcjonowania tej grupy zawodowej. Taka sama hierarchia uwidocznia się u przyszłych pedagogów, którzy planują szukać dobrze płatnej pracy (46%), a następnie podjąć studia uzupełniające kwalifikacje (39%). Raczej interesuje ich praca, która pozwala pozostać w obszarze aktywności zawodowej, do której przygotowywali się na studiach. Studenci prawa (60%) częściej niż przyszli ekonomiści (55%) planują pozyskać dobrze płatną pracę. Cele te są dla obu grup oczywiste i ważniejsze niż dla studentów medycyny i pedagogiki. W zależności od priorytetów zawodowych, określających kryteria uzyskania i utrzymania pracy (i doskonalenia zawodowego), widoczne jest różnicowanie; różnicuje kierunek studiów zwłaszcza w zakresie wskazywania przez studentów potrzeby bądź chęci podjęcia kształcenia w celu uzupełnienia kwalifikacji ($F=3,80098$, $p\leq 0,05$). Studenci reprezentujący medycynę, ekonomię, prawo i pedagogikę przejawiają wyraźne priorytety, ale w szczególności zorientowani są na ukończenie studiów i podjęcie pracy w zawodzie. Jest to akcent optymistyczny zwłaszcza w sytuacji dużego różnicowania ścieżek zawodowych po ukończeniu studiów. Ponadto tym, co okazuje się ważne i koresponduje z omawianymi tendencjami, jest dokonana przez studentów ocena własnej sytuacji na rynku pracy. Spodziewają się oni otrzymać pracę zgodną z wykształceniem (60%), nie wykluczając poszukiwania

możliwych okazji jej pozyskania przez sieć znajomych (45%), a także drogą rosyłania CV (37%). Część z nich interesuje tylko dobrze płatna praca (31%), a w przypadku braku pracy w kraju niektórzy planują wyjechać do pracy za granicę (11%). Deklaracje te nie są częste, pojawiają się wyłącznie w przypadku studentów medycyny, co rysuje się w ostatnich latach jako alternatywna tendencja w zakresie aktywności prozawodowej.

Studenci mają swoje doświadczenia z pracą, zarabiali już samodzielnie pieniądze, choć w sposób zróżnicowany, zależnie od studiowanego kierunku ($F=12,69341$, $p=0,00000$). Najczęściej jednak była to praca wakacyjna, na warunkach określanych wolnym czasem, różnie też przez nich realizowana. Podczas wakacji pracowali w szczególności studenci medycyny (32%) i prawa (32%), w mniejszych grupach studenci pedagogiki (25%) i ekonomii (18%). Podobne doświadczenia mają w tej kwestii kobiety i mężczyźni, osoby będące w związku i żyjące samotnie. Różnią się natomiast pod tym względem studenci poszczególnych kierunków. Kierunek studiów różnicuje również fakt posiadania pracy aktualnie ($F=44,94859$, $p=0,00000$). Aktualnie pracę tymczasową mają odpowiednio: studenci pedagogiki (27%), ekonomii (26%), prawa (12%) i medycyny (10%). Utrzymanie stałej pracy wymaga korzystnego planowania i rozporządzania swoim czasem. Mogą sobie na to pozwolić tylko studenci kończący pedagogikę (30%), w jednakowo niewielkim stopniu studenci prawa (7%) i ekonomii (7%). Studenci medycyny, z uwagi na specyfikę studiów, nie mogą sobie pozwolić na stałą pracę. Doświadczenia związane z pracą są młodym ludziom potrzebne prawdopodobnie także ze względu na potrzebę docenienia wagi wykształcenia w życiu. Epizody związane z pracą pozwalają im doświadczać także trudów wykonywania pracy, która nie jest zgodna z ich oczekiwaniami. I choć w głównej mierze podejmują pracę ze względów finansowych, rzadziej społecznych, rodzaj i zakres wykonywanej pracy w celu zarabiania pieniędzy nie są bez znaczenia.

W tej perspektywie warto przywołać główne wartości wyznaczające plan życiowy studentów na etapie przejścia z edukacji na rynek pracy, a w jego kontekście – najważniejsze wyznaczniki jakości życia. Priorytetową wartością wyznaczającą plan życiowy okazuje się miłość i przyjaźń (93%), co wobec przywołanych danych nie dziwi w tym okresie życia. Kolejne miejsca zajmują autonomia finansowa (87%) oraz stopniowe usamodzielnianie się (86%), traktowane w kategoriach procesu, w którym ważne miejsce zajmuje także wykształcenie (83%). Nie dostrzega się różnic w wypowiedziach na poziomie istotności statystycznej ani w związku z płcią, ani statusem osobistym (part-

ner/ mąż/zona i singiel). Widoczne są natomiast różnice w związku ze studiovanym kierunkiem studiów ($F=4,16529$, $p \leq 0,05$). W grupie badanej młodzieży akademickiej na uwagę zasługuje wyraźnie priorytetowa dla studentów medycyny ranga, jaką przypisują oni wartości wykształcenia (91%). W tej sytuacji są też studenci prawa, którzy wykształceniu przypisują nadrzędną wartość (91%), jednak umieszczają je na tej samej pozycji – jako wyznaczającą plan na życie – z takimi wartościami, jak miłość i przyjaźń (91%) oraz autonomia finansowa (91%). Studenci pedagogiki na drugim miejscu wskazują pracę zgodną z wykształceniem (87%), podobnie jak czynią to przyszli prawnicy (79%). Na kolejnych miejscach wartości wyznaczające plan życiowy tej grupy prozawodowej uzyskują status podobny do innych grup. Omówione priorytetowe wartości, ukierunkowując myślenie na planowanie przyszłości, wydają się związane ze sposobami ujmowania rzeczywistości, które ukształtowały się pod wpływem kształcenia przygotowującego tych młodych ludzi do aktywności w obszarze życia społecznego i zawodowego. Próbę szerszej analizy tych spraw podejmuję w kolejnym, szóstym rozdziale.

Z uzyskanymi w badaniach wartościami wyznaczającymi plan życiowy studentów koresponduje wyróżnienie przez studentów najważniejszych w ich odczuciu wyznaczników jakości życia. Są to: dobre zdrowie (83%), cudowny związek (62%), wspaniałe relacje z ludźmi (45%) oraz dobre zabezpieczenie finansowe (39%). Przywołane dane potwierdzają eksponowaną w tej pracy i podkreślają także przez innych badaczy⁸⁵ hierarchię wartości wyznaczających subiektywny wymiar jakości życia młodych dorosłych, którzy, będąc świadomymi wartości zdrowia, cenią sobie ten stan, traktując go jako predyktor nie tylko zadowolenia z życia, ale wyraźny jego wyznacznik. Uznają zdrowie za przepustkę do innych form cieszenia się z życia i jego uroków. Tę satysfakcję postrzegają w kategoriach relacji w bliskim związku (i innych bliskich związkach międzyludzkich), co wydaje się obrazem niezwykle optymistycznym w perspektywie funkcjonowania młodych ludzi w kulturze (po) nowoczesnej, w której wydają się rządzić mechanizmy braku autentyczności, iluzoryczności, konsumpcji i konsumacji.

⁸⁵ E. Sokołowska, L. Zabłocka-Żytka, S. Kluczyńska, J. Wojda-Kornacka, *Zdrowie psychiczne młodych dorosłych. Wybrane zagadnienia*, cyt. wyd.; J. Czapinski, T. Panek (red.), *Diagnoza Społeczna 2015. Warunki i jakość życia Polaków*, http://www.diagnoza.com/pliki/raporty/Diagnoza_raport_2015.pdf.

5.5. Młodzi dorośli o doświadczanym wsparciu społecznym i edukacyjnym

Wsparcie społeczne działa jak mediator poczucia szczęścia i jakości życia. Wraz ze swoją intensywnością i ekspansywnością staje się buforem w obliczu codziennych (jakże często stresogennych) wydarzeń życiowych. Wraz z rozszerzaniem się sieci interakcji i powiązań społecznych, w jakie angażuje się jednostka, zwiększa się szansa uzyskania wsparcia i podniesienia poziomu radzenia sobie z przeciwnościami i trudnościami żywotnymi. Jak wskazuje M. Piorunek, dla większości młodych ludzi sama „zmiana teraźniejszej perspektywy temporalnej na orientację przyszłościową, powiązaną z projektami biegu życia, także tymi dotyczącymi sfery edukacyjno-zawodowej (...), nigdy nie była łatwa”⁸⁶. Efekty zaangażowania w szerszą sieć relacji społecznych, będących źródłem wsparcia, są tym lepsze, im wyższy jest poziom zintegrowania osoby z szerszym polem interakcji i relacji interpersonalnych⁸⁷. Młodemu dorosłemu niezwykle potrzebne jest wsparcie emocjonalne, by łatwiej pokonywać pojawiające się trudności w różnych obszarach życia i radzić sobie z pojawiającymi się kryzysami. Taką priorytetową rolę w kreowaniu świata wartości i dostarczaniu wzorów społecznego funkcjonowania w sytuacjach kryzysowych, chroniącą przed ryzykiem społecznego odrzucenia, odgrywają ważne środowiska – od rodziny, przez przyjaciół, po nowe osoby znaczące i autorytety, a także instytucje, w których funkcjonują i z których pomocy korzystają. Dla znacznej części tych młodych ludzi są to rodzice, z którymi zachowują oni semiautonomię (zwłaszcza ekonomiczną) w związku z potrzebą przedłużania edukacyjnych wyborów i wsparcia w sytuacjach większych obciążeń psychicznych. Warto wspomnieć, że uwspółcześnione wymagania, pozwalające określić stopień dojrzałości w sposób elastyczny, pomijać mogą realizację takich zadań, jak podjęcie pracy zawodowej i założenie rodziny. Na pełen kontekst sytuacji życiowej składają się też natężenie stresu życiowego i zróżnicowane sposoby radzenia sobie z jego występowaniem, jak również fakt, że młodzi ludzie mają

⁸⁶ M. Piorunek, *(Bez)sens planowania przyszłości... Refleksje o adolescentycznym projektowaniu przyszłości edukacyjno-zawodowej*, cyt. wyd., s. 136.

⁸⁷ A. Bańka, *Mieszkanie w kontekście nowych mediów i telepracy*. W: Z. Bać (red.), *Psychologia organizacji przestrzeni środowiska mieszkaniowego Habitaty 2000*, Prace Naukowe Wydziału Architektury Politechniki Wrocławskiej, t. 4, Wrocław 2004, Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, s. 21–32.

potrzebę i możliwość korzystania ze wsparcia społecznego w sytuacjach trudnych.

W tym okresie niezwykle ważną rolę – zarówno chroniącą, jak i wyzwalającą energię do działania – odgrywa także życiowy partner. Pomimo że wsparcie emocjonalne ze strony rodziców i przyjaciół jest dla nich również niezwykle ważne, to rola partnera w tych relacjach okazuje się priorytetowa. Dobrze jest, że w zmaganiu się z nowymi wyzwaniami, będącymi naturalnymi – choć często zbyt trudnymi w realizacji – zadaniami rozwojowymi tego okresu, studenci mogą liczyć na wsparcie rodziny i pomoc najbliższego emocjonalnie środowiska. Na podstawie wyników badań prowadzonych na populacji polskiej grupy młodzieży akademickiej (w wieku 18–30 lat) można stwierdzić, porównując ją z innymi grupami wiekowymi, że osoby te mogą w największym stopniu liczyć na wsparcie rodziny. Wsparcie w postawach bliskich ludzi, dobre relacje interpersonalne oraz możliwość korzystania z pomocy innych osób, zwłaszcza rodziców, partnera życiowego/męża/żony i przyjaciół, okazują się ważnymi czynnikami chroniącymi oraz ważnymi zasobami, jakże aktywnymi i skutecznymi w utrzymaniu pozytywnego zdrowia psychicznego. Pomoc dotyczy wielu sytuacji, związanych na ogół ze sferą materialną, ale także organizowaniem instrumentalnych działań na rzecz studentów. Jest to też pomoc emocjonalna, adresowana do osób o psychofizycznych przeciążeniach, będących w sytuacjach trudnych, w stresie.

Bycie studentem oznacza także podejmowanie wysiłku, konsekwencję oraz odporność psychiczną. To nie tylko wdrażanie się w proces uczenia się, ale także komunikowanie ze swoją grupą odniesienia, realizowanie jednego z zadań wczesnej dorosłości w obszarze intelektualnego oraz emocjonalno-społecznego udziału w życiu studenckim jako jednego z ważnych elementów życia społecznego tej grupy. To także projektowanie i organizowanie własnego startu na konkurencyjnym rynku wiedzy i kwalifikacji. Ponadto aby zaadaptować się na rynku pracy, potrzeba mądrej rady, tutoring, mądrych przywódców/mentorów, nauczycieli, rodziców oraz korzystnej polityki i dobrych rozwiązań systemowych. Dlatego też tak ważne na etapie przygotowania do dorosłości jest wsparcie ze strony osób oraz instytucji dających mądre rady, przykłady oraz zapewniających lepszy start w świat zawodowy. W dochowaniu kryteriów punktualności zadań rozwojowych tego okresu, obok dużej motywacji, potrzebne jest poczucie silnej koherencji i sprawstwa wobec własnego życia, a także brak poczucia osamotnienia w trudnych emocjonalnie i społecznie momentach. Dlatego też ważnym zadaniem, nieodłącznie związanym z grupą studiującą

młodzieży, jest wsparcie rodziców, przyjaciół, partnerów w związku, a w szczególnych sytuacjach także dostępność instytucji i poradni prowadzących prewencyjny model pomocy psychologicznej, organizujących profesjonalną pomoc instytucjonalną (także w ramach uczelni wyższych) dla potrzebujących studentów u progu dorosłości. Szczególnie istotnym ogniwem opisywanego procesu wsparcia jest zatem pomoc świadczona studentom w zróżnicowanych sytuacjach zdrowotnych, socjalnych oraz szeroko pojętych sytuacjach nietypowych, by wesprzeć ich także na poziomie budowania samej gotowości do korzystania z istniejących form wsparcia. W takiej sytuacji są zapewne wszyscy studenci, jednak w szczególności osoby, które z różnych względów niedostatecznie sobie radzą w zadaniach dorosłości albo też narażone są na oddziaływanie różnego rodzaju czynników ryzyka, także w związku z oznakami słabego zdrowia czy innymi deficytami o charakterze społecznym, choć można odnieść wrażenie, a nawet wskazać, że badana grupa studentów z takimi problemami się raczej nie boryka, ponieważ deklaruje dobry stan zdrowia i reprezentuje w głównej mierze środowisko o korzystnym statusie społecznym. Ze względu na podejmowany w badaniach wątek wsparcia społecznego i edukacyjnego młodzieży akademickiej (z uwagi na osobliwy moment w życiu, uprzywilejowany status społeczno-demograficzny, a także wyjątkową sytuację społeczną badanych), wątek ten – choć ważny – nie był w tym kontekście przedmiotem podejmowanych analiz empirycznych.

Funkcjonowanie młodych dorosłych w warunkach transkulturowości prowokuje stwierdzenie, że zadaniem wobec tej grupy jest raczej oferowanie i udzielanie pomocy w zmniejszaniu ryzyka funkcjonowania w swoistym „zawieszeniu” wobec możliwości wykorzystania indywidualnych zasobów. W tym kontekście głównym celem działania ze strony bliskich osób, autorytetów, mentorów oraz instytucji organizujących intencjonalne formy wsparcia w środowisku młodych dorosłych jest udzielanie pomocy osobom kończącym studia, będącym w procesie pracy na zasobach i „ustawicznej odnowy potencjału osobowości”⁸⁸. Z pewnością tym, co sprzyja dbałości w budowaniu poczucia jakości życia, jest organizowanie systemu wsparcia społecznego i edukacyjnego studentów. Warto zaznaczyć, że źródła wsparcia rodzinnego, korzyści z relacji pozarodzinnych oraz mechanizmy kontroli społecznej są ważnymi elementami kapitału społecznego młodego pokolenia. W przypadku studentów finalizujących studia uniwersyteckie budowanie takiego zaplecza i warunków służących samorealizacji jednostki możliwe jest w dużej mierze dzięki obecności rodzi-

⁸⁸ A. Bańka, *Psychologiczne doradztwo karier*, cyt. wyd., s. 25.

ców, innych bliskich osób, przyjaciół, nauczycieli i mentorów życiowych. Gęsta sieć powiązań społecznych, składająca się na wartość kapitału środowiska, pozostająca w równowadze z oczekiwaniami i potrzebami wsparcia, sprzyja rozwojowi aktywności prozawodowej studentów, przyczyniając się także do wzrostu kompetencji komunikacyjnych, niezwykle ważnych w procesie przechodzenia z młodzieńczości do dorosłości, jak również z edukacji na rynek pracy.

Jak wskazują wyniki uzyskane w badaniach empirycznych, młodzi dorośli mogą liczyć na wsparcie społeczne w procesie wchodzenia w dorosłe role i ich eksploracje. Wsparcie to otrzymują najczęściej od rodziców i partnera/męża/żony, przyjaciół, a także innych znaczących dla nich osób. Jak wskazują J. Czapiński i T. Panek⁸⁹, liczba przyjaciół i jakość kontaktu z nimi okazuje się drugim pod względem znaczenia dla dobrostanu psychicznego czynnikiem. Rola przyjaciół w życiu każdego człowieka jest nie do przecenienia, głównie z uwagi na potrzebę wsparcia w różnych sytuacjach życiowych, co widoczne jest także wyraźnie na etapie wchodzenia w dorosłość, w warunkach narażonych na ryzyko trudności podejmowania i wypełniania ról oraz zadań tego okresu życia. Przyjaciele są cennym źródłem wsparcia zwłaszcza w obliczu problemów osobistych, dopełniają poczucie bezinteresownej życzliwości i pomocy ze strony bliskich emocjonalnie ludzi. Wsparcie jest niezwykle potrzebne w odpowiedzi na wszelkie zmiany społeczne i ich dalekosiężne skutki, także te po okresie transformacji, która spowodowała między innymi naruszenie podstawowych więzi społecznych. W sytuacji dużego zapotrzebowania na pomoc w ważnych momentach życiowych obecność przyjaciół można traktować jako jeden z podstawowych wymiarów dobrostanu. Zarówno w przypadku wszystkich badanych studentów, reprezentujących różne (wyszczególnione w części metodologicznej) dziedziny wiedzy, jak i studentów wybranych kierunków (medycyny, ekonomii, prawa i pedagogiki) proporcje otrzymywanego wsparcia w tym zakresie prezentują się w sposób zbliżony, chociaż traktowanie wsparcia dostarczanego przez partnera/męża/żonę różni się w zależności od kierunku studiów ($F=4,45336$, $p\leq 0,01$). Ilustrację tych wniosków stanowią schematy 53 i 54.

⁸⁹ J. Czapiński, T. Panek, *Diagnoza społeczna 2000. Warunki i jakość życia Polaków oraz ich doświadczenia z reformami systemowymi po 10 latach transformacji*, Warszawa 2000, Rada Monitoringu Społecznego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP, http://www.diagnoza.com/pliki/raporty/Diagnoza_raport_2000.pdf.

Schemat 53. Źródła wsparcia społecznego i edukacyjnego studentów medycyny, ekonomii, prawa i pedagogiki



Źródło: badania własne.

Ważnym źródłem wsparcia studiujących młodych dorosłych są osoby bliskie. Jak wynika z prezentowanych w tym opracowaniu rezultatów badań, podobnie jak innych badań społecznych, to głównie rodzice (77%) i życiowy partner bądź mąż/żona (59%) zaspokajają potrzeby emocjonalno-społeczne studiujących młodych dorosłych, także te związane z utrzymaniem życia na zadowalającym poziomie. Obecność życiowego partnera, przywoływana już w tej pracy jako ważna, wiąże się ponadto także w tym kontekście z określonymi oczekiwaniami, w szczególności potrzebą zrozumienia drugiej osoby w związku, współdecydowania o ważnych sprawach. Nie do przecenienia jest też opisywana już rola najlepszego przyjaciela, którego obecność jest młodym ludziom na tym etapie bardzo potrzebna, by mieć z kim konfrontować rozterki i dylematy związane z wchodzeniem w dorosłość oraz dzielić radości dnia codziennego. W tej perspektywie dzielenia życia z Innymi i otrzymywania od nich pomocy ważnymi osobami są dla badanych również osoby, które świadczą profesjonalną pomoc w kryzysach i innych trudnych sytuacjach życiowych. Są to wskazywani przez studentów psychoterapeuci, psychologowie, doradcy zawodowi. Przyjaciele, znajomi, mentorzy i inne osoby odnajdują też swoje miejsce w związku z podejmowaniem przez studentów pracy na progu finalizacji studiów. W przypadku studentów medycyny zauważa się wyraźną rolę osobistego mentora jako osoby, która wspiera prawdopodobnie

także w sytuacjach edukacyjnych i prozawodowych. Nie pytano studentów w prawdzie o to, kim jest w tym przypadku mentor, jednak można się spodziewać, że jest to osoba, która łagodzi skutki porażek (także chroni przed nimi) w toku edukacji i wspiera w procesie realizacji ważnych celów. Mogą to być – zarazem wskazywane jako ważne w życiu ze względu na relacje – osoby ze środowiska prozawodowego, jak również świadczące pomoc psychopedagogiczną. Obecność takich osób deklarują w procesie swoje rozwoju społeczno-zawodowego również przyszli pedagodzy, którzy pytani o źródła zadowolenia z życia wskazywali na obecność dobrego nauczyciela i mentora w życiu jako elementów budujących ich psychiczny dobrostan. Pytani o źródła wsparcia społecznego i edukacyjnego na etapie przechodzenia z edukacji na rynek pracy istotnie wymieniają te osoby, obok najbliższych im: partnera/męża/żony, rodziców, przyjaciół oraz osób związanych z obszarem profesjonalnej pomocy doradczej.

Schemat 54. Korzystanie przez studentów z pomocy materialnej

ŹRÓDŁA OTRZYMYWANEGO WSPARCIA			
STUDENCI: MEDYCYNY	EKONOMII	PRAWA	PEDAGOGIKI
RODZICE/RODZEŃSTWO 92%	RODZICE/RODZEŃSTWO 91%	RODZICE/RODZEŃSTWO 91%	PARTNER, MAŻ, ŻONA 97%
PARTNER, MAŻ, ŻONA 90%	PARTNER, MAŻ, ŻONA 88%	PARTNER, MAŻ, ŻONA 82%	RODZICE/RODZEŃSTWO 88%
PRZYJACIELE 71%	PRZYJACIELE 82%	PRZYJACIELE 77%	PRZYJACIELE 80%
INNE OSOBY: CIOCIA, BABCIA, BYŁY(-ŁA) PARTNER (KA), MENTOR, PSYCHOTERAPEUTA 50%	INNE OSOBY: RODZINA, ZNAJOMI, BRAT, SIOSTRA 71%	INNE OSOBY: STARSZY KOLEDZY ZE ŚRODOWISKA PRAWNICZEGO, SIOSTRA, BYŁA DZIEWCZYNA 60%	INNE OSOBY: CIOCIA, DORADCA ZAWODOWY, DZIADKOWIE, PSYCHOLOG, PSYCHOTERAPEUTA 57%

Źródło: badania własne.

Sieć wsparcia, będąca ważnym elementem kształtującym różne warianty aktywności i konstytuującym wybory życiowe (także prozawodowe), okazuje się formą aktywów, dzięki którym młodym dorosłym jest potencjalnie łatwiej oswajać się z wizją nowej rzeczywistości u progu wejścia na rynek pracy. Na etapie finalizacji studiów jest to zatem kwestia o dużym znaczeniu praktycznym. Wsparcie społeczne poprzez sieć znajomych również jest aktywne

i dotyczy wielu sytuacji, na ogół jednak związanych z poszukiwaniem pracy, nowych perspektyw, nowego mieszkania. Tu oczywiście najczęściej niezbędni i pomocni okazują się rodzice. Relacje z rodzicami, podobnie jak partnerские/małżeńskie, są dla badanych oczywistym powodem bycia zadowolonym z życia, a nawet szczęśliwym. Młodzi dorośli studiujący na uniwersytecie upatrują źródeł zadowolenia w relacjach rodzinnych, co może oznaczać, że w rodzinie, a także w partnerze znajdują zrozumienie, poczucie bezpieczeństwa i wsparcie. Jak wskazują B. Soenens i M. Vansteenkiste⁹⁰, oddziaływanie rodzicielskie ukierunkowane na wspieranie autonomii swoich dzieci studentów wiąże się ponadto z ich lepszym przystosowaniem do wymogów akademickich i warunków życia studenta. Stanowi to aspekt niezwykle ważny, ponieważ wsparcie emocjonalne i aktywny udział rodziców w życiu swoich dzieci studentów zwiększa ich identyfikację z podjętymi zobowiązaniami. Jest prawdopodobne, że w takiej sytuacji znajdują się właśnie młodzi dorośli. W tym kontekście rodzinę uważa się za pierwsze, bardzo istotne źródło kapitału społecznego.

Młodzi dorośli, będący u progu samodzielnego życia i związanego z nim procesem przechodzenia z edukacji na rynek pracy, planują korzystać (i korzystają już) z tych sieci wsparcia, które umożliwiają im szybszą orientację w konfrontacji swoich potrzeb i możliwości startu w aktywność zawodową. Deklaracje studentów w zakresie poszukiwania dobrej pracy poprzez sieć znajomych są również jednym z przykładów wskazujących na rolę kapitału społecznego jako ważnego pomostu pomiędzy edukacją a rynkiem pracy. Podobnie zauważa się chęć korzystania przez nich z form pozyskiwania pracy za pośrednictwem rozsyłania CV. Te elementy komunikacji społecznej stanowią w dużej mierze również element wsparcia edukacyjnego, dotyczą bowiem ważnych spraw związanych z kolejnymi etapami drogi edukacyjno-zawodowej młodych dorosłych. Ważna w tej perspektywie analiz jest też forma wsparcia w sieci poprzez portale społecznościowe promujące dostęp do różnych obszarów aktywności zawodowej, jak również ścieżek kształcenia prowadzących do zdobywania kolejnych kwalifikacji. Przykładem przekonania studentów o znaczeniu i wysokiej skuteczności (i użyteczności społecznej) sieci znajomych jest twierdzenie, że dobrą drogą szukania odpowiedniej pracy może być wspomniana już sieć znajomych. Wybór tej drogi okazuje się

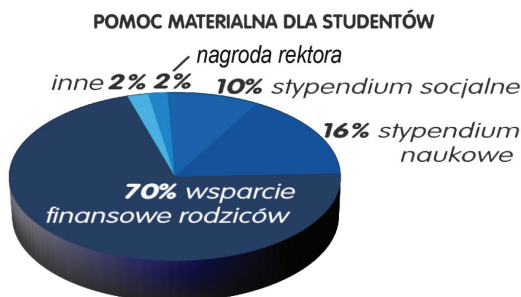
⁹⁰ B. Soenens, M. Vansteenkiste, *How Are Parental Psychological Control and Autonomy-Support Related? A Cluster-Analytic Approach*, „Developmental Psychology” 2007, vol. 43 (3), s. 633–646.

dość powszechny w świadomości badanych i z pewnością odnajdzie również zastosowanie w praktyce życia społecznego. Zauważa się współcześnie, że wsparcie, jakiego doświadczają młodzi dorośli, wspomaga budowany przez nich kapitał. Ponadto samo wsparcie okazuje się elementem kapitału społecznego. Analizując zatem kwestie wsparcia młodych dorosłych ze wskazaniem na funkcje, jakie ono pełni, zauważa się obecność oddziaływania obu ważnych jego modeli: modelu efektu głównego i buforowego. Pierwszy koncentruje się na podstawowych więziach, relacjach i sieciach społecznych. Te aspekty wsparcia społecznego opisywane są także jako struktura wsparcia społecznego i obejmują: status w związku, role społeczne i przynależność do organizacji. Zgodnie z modelem efektu głównego przynależność taka sama w sobie podnosi poczucie dobrostanu człowieka, niezależnie od tego, jak wysoki jest poziom doznawanego przez niego stresu. Kontakty społeczne dostarczają pozytywnych doświadczeń oraz poczucia, że życie może być przewidywalne i stabilne. Odnosi się też wrażenie, że wzmacniają poczucie bezpieczeństwa. Model buforowy wsparcia społecznego koncentruje się z kolei na tych aspektach wsparcia, które pełnią rolę bufora chroniącego przez negatywnymi skutkami stresu. W tym aspekcie ponownie warto zwrócić uwagę na pomoc bliskich, ale również omawianą pomoc mentora i dobrego nauczyciela, który dla studiujących (zwłaszcza studentów medycyny i pedagogiki) okazuje się ważny, chroni, uczestniczy w budowaniu obrazu skuteczności działania, toruje też często drogę kształtowania zasobów i kompetencji studentów. Zwolennicy tego modelu uważają, że w sytuacji trudnej bądź krytycznej istnienie i dostrzeganie wsparcia społecznego działa jak bufor, powodując obniżenie napięcia bądź poczucia zagrożenia. Buforowy wpływ wsparcia polega również na zmianie oceny własnych kompetencji, zwiększeniu wglądu we własne możliwości i wzroście poczucia skuteczności. Studenci wyższych uczelni doświadczają tego wsparcia, także ze strony różnych instytucji. Wsparcie dotyczy nie tylko trudnych sytuacji losowych o charakterze osobistym (poradnie, pomoc psychologiczna, psychoterapeutyczna) i społecznym, ale także prozawodowym (i zawodowym), w kontekście rynku pracy po zakończeniu studiów. Warto wspomnieć, że uczelnie podejmują wiele działań wspierających. Jedną z form są akademickie biura karier, wspierające studentów na etapie przechodzenia z edukacji na rynek pracy w przewidywaniu i projektowaniu zmian w obszarze kształcenia, by lepiej przygotować ich do wejścia na niełatwy dziś rynek pracy. Prowadzone badanie losów absolwentów służy opracowaniu diagnozy potrzeb i prognoz

dotyczących zapotrzebowania młodych dorosłych na pracę oraz inne formy aktywności po zakończeniu studiów. Większość uczelni wyższych deklaruje, że prowadzi badania monitorujące losy zawodowe swoich absolwentów. Prowadzenie takich badań deklarowało w 2012 roku ogółem 83% uczelni wyższych. Uniwersytety, w których finalizują swoje studia opisywani przez mnie młodzi dorośli, również takie badania losów absolwentów prowadzi. Dobre praktyki w zakresie monitoringu losów absolwentów obserwuje się także, analizując dane dotyczące wyboru grup studentów poddawanych monitorowaniu. Zdecydowana większość uczelni deklaruje, iż w badaniu biorą udział studenci i absolwenci zarówno studiów stacjonarnych, jak i nie-stacjonarnych. W przypadku wskazanych w moich badaniach katowickich uczelniach – Uniwersytetu Śląskiego i Uniwersytetu Ekonomicznego – takie analizy są prowadzone.

Drugim wymiarem pomocy dla studentów jest pomoc materialna, która współtworzy także pomoc w płaszczyźnie edukacyjnej. Służą temu różne formy pomocy, w tym ufundowane nagrody i stypendia. W tym zakresie badani studenci korzystają z tych form, jednak nie są to udziały duże. Stypendium naukowe pozwala dofinansować 16% wszystkich badanych studentów, ze stypendium socjalnego korzysta też niewielka część z nich (10%). Nagrodą rektora objętych jest 2% studentów; taka też ich liczba korzysta z jeszcze innych form dofinansowania. Jak wskazywałam już w tej części pracy, rodzice studentów, będący społecznością, która niezwykle docenia swoje dzieci i wspomaga je na drodze wchodzenia w dorosłość, tworząc bezpieczne warunki rozwoju i edukacji, dofinansowuje aż 70% z nich. Dane wskazuje poniższy wykres.

Wykres 12. Pomoc materialna dla studentów



Źródło: badania własne.

Mozna zatem uznać, że na etapie inwestowania w siebie i swój kapitał edukacyjny studenci mają idealne warunki do planowania swojej przyszłości i wykorzystywania zasobów, by jak najpełniej skorzystać z czasu, jaki jest im dany, by stać się wykształconymi osobami dorosłymi. Studenci korzystają z pomocy materialnej, choć wypowiedzi na ten temat różnią się istotnie pod względem statystycznym ($F=3,18230$, $p \leq 0,05$). Również w zakresie otrzymywanego stypendium widoczne są różnice wypowiedzi studentów omawianych kierunków ($F=6,66258$, $p \leq 0,001$).

Zamiast podsumowania

Przestrzeń wsparcia społecznego i edukacyjnego okazuje się dopełniać funkcjonowanie młodych ludzi w ważnych przestrzeniach zadań rozwojowych typowych dla wieku i związanych z nim celów do realizacji. W przypadku młodych dorosłych finalizujących studia uniwersyteckie zadania te wyrażają się w dążeniu do uzyskania pewnej równowagi pomiędzy oczekiwaniami a możliwościami ich realizacji. By ten proces, nastawiony bardzo często na maksymalizację osiągnięć w zakresach ważnych dla nich spraw zrównoważyć i zabezpieczyć przed ryzykiem porażki, młodych ludzi potrzebne jest im wsparcie. W płaszczyźnie emocjonalno-społecznej niezastąpione okazują się najważniejsze w życiu młodego człowieka osoby znaczące, takie jak: rodzice, partner życiowy/mąż/żona czy przyjaciele. Pomagają oni studentom w różnych sytuacjach, w konfrontacji z otoczeniem, w relacjach społecznych. Tam, gdzie potrzebna jest profesjonalna pomoc, młodzi dorośli sięgają po nią w gabinetach lekarskich, psychologicznych, psychoterapeutycznych czy psychiatrycznych. Nie jest to zjawisko nowe ani kłopotliwe w obliczu istniejącego ryzyka trudności w radzeniu sobie z licznymi obciążeniami, których kulminacyjny punkt temporalny przypada najczęściej właśnie na ten moment w cyklu życia. W nim właśnie potrzebna jest szybka i skuteczna pomoc, która w sytuacjach codziennych przyjmuje charakter towarzyszenia młodemu człowiekowi w podejmowaniu ważnych decyzji życiowych i zawodowych.

Wskazanie głównych źródeł wsparcia, w szczególności wsparcia społecznego, w obszarach funkcjonowania studiujących młodych dorosłych może sprawiać poczucie niedosytu w opisie jego wymiaru edukacyjnego, który traktować należy jako niezwykle istotny zwłaszcza na etapie edukacji uniwersyteckiej. Wskazanie jednak jego ważnych źródeł w obszarze towarzyszenia młodym ludziom w dokonywaniu przez nich licznych wyborów na etapie

ustalania i budowania profilu społeczno-zawodowego w kontekście zawodowej przyszłości podpowiada, że biorą one także aktywny udział w procesie budowania kapitału edukacyjnego badanej grupy. Można zatem traktować oba rodzaje wsparcia jako aktywa zewnątrzpochodne w procesie rozwoju profilu prozawodowego i autonomii studentów.

Studenci wobec jakości życia codziennego – kilka uwag wynikających z diagnozy

Studenci będący na etapie wchodzenia w dorosłość, a także (a może przede wszystkim) na etapie mentalnego jeszcze przechodzenia z edukacji na rynek pracy kształtują siebie i budują swoją tożsamość w konsekwencji podejmowanych ról i zadań rozwojowych, a także eksploracji skoncentrowanych w trzech ważnych płaszczyznach życia i doświadczania siebie: miłości (w związku bądź małżeństwie), edukacji i pracy. Te współbrzmiające ze sobą obszary sprzyjają na tym etapie budowaniu koncepcji własnego życia. Pojawiające się w poszukiwaniu głębszego sensu zadawanych pytań wątki dotyczące życiowych wyobrażeń, oczekiwań i wyborów ukazują poczucie jakości życia młodzieży akademickiej w kontekście realizowanych przez nich ról i zadań rozwojowych będących naturalną konsekwencją przeżywanego przez nich czasu w życiu. Ważnym kryterium różnicującym ten czas doświadczeń w różnych obszarach i przestrzeniach aktywności w przypadku badanej grupy młodzieży akademickiej względem innych grup młodych dorosłych okazuje się realizowana edukacja na poziomie wyższym uniwersyteckim. Podejmowane role wynikające z faktu bycia studentem sytuują młodych dorosłych w kontekstach, które odzwierciedlają ich sposób percepcji rzeczywistości i interpretacji zdarzeń w ich życiu. Poza tym sami stają się także ich coraz bardziej świadomi kreatorami własnej przyszłości.

Najważniejsze na tym etapie życia formy doświadczania siebie: w kontakcie z Innymi, z samym sobą, w konfrontacji z edukacją i eksperymentowaniu z pracą służą rozwojowi różnych modeli stylu życia i pośrednio także kształtowaniu się poczucia jakości życia. Młodzi dorośli wnoszą w te przestrzenie wiele posiadanych już doświadczeń, między innymi doświadczenia wyniesione z domu rodzinnego. Ponadto można uznać, że przyjęty przez nich określony sposób myślenia o sobie, własnej przyszłości, rozwijający się pod wpływem ukierunkowania na pewne wartości, oczekiwania czy postawy, prowokuje zmiany światopoglądowe, a wraz z nimi prawdopodobnie kształ-

towanie się nowych elementów wyznaczających system wartości i spraw uważanych za ważne, służących ocenie własnego życia. Studenci doświadczają tych zmian. Można zatem wskazać, że eksperymentowanie w rolach społecznych, edukacyjnych i prozawodowych powoduje zmiany przekonań o sobie i własnym życiu bądź utwierdza je zgodnie z kierunkiem myślenia, sposobem i zakresem doświadczania siebie, często narzuconymi ze względu na kierunek studiów (i wynikające z jego specyfiki sposoby oceny ważnych spraw) oraz związane z nim sposoby ujmowania rzeczywistości społeczno-kulturowej. Dlatego też w diagnozie poczucia jakości życia młodych dorosłych realizujących studia uniwersyteckie skoncentrowałam się na opisanu sposobów doświadczania studenckiej codzienności w szerokokątnym obiektywie, z uwzględnieniem diagnozy poczucia jakości życia wszystkich badanych studentów, a na ich tle studentów reprezentujących grupy, które (w toku kształcenia) przygotowują się do funkcjonowania w ważnych obszarach życia społecznego w niedalekiej zawodowej przyszłości. Obszerna analiza materiału empirycznego zaprezentowana w tym rozdziale, wskazuje na widoczne różnice w zakresie doświadczania siebie i własnego miejsca w świecie społecznym, co – jak się okazuje – ma związek z kształtowaniem się indywidualnych perspektyw poznawczych studentów i przekłada na zróżnicowane doświadczanie siebie w przestrzeniach zadań rozwojowych. Zarówno podobieństwa, jak i różnice w ocenie własnego życia w kategoriach omawianych w pracy zadań rozwojowych omawiam w kolejnym, szóstym rozdziale pracy, który stanowi próbę podsumowania omawianych kwestii. Celem tego rozdziału jest pokazanie obrazu diagnostycznego poczucia jakości życia studentów z uwzględnieniem swoistego portfolio studentów medycyny, ekonomii, prawa i pedagogiki, reprezentujących bezpośredni dostęp do obszarów życia społecznego związanych ze zdrowiem, ekonomią, prawem i edukacją. Uchwycenie charakterystycznych elementów kształtujących subiektywną ocenę życia przez grupy studentów kształcących się na odmiennych względem siebie kierunkach prozawodowych pozwoli na podjęcie próby skonstruowania modelu poczucia jakości życia studentów medycyny, ekonomii, prawa i pedagogiki.



W poszukiwaniu modelu jakości życia młodych dorosłych –
próba całościowego ujęcia



Rozdział 6



Rozdział 6

W poszukiwaniu modelu jakości życia młodych dorosłych – próba całościowego ujęcia

Wszystko już zostało wymyślone oprócz tego, jak mamy żyć
(J.-P. Sartre)

Czas społeczny i wyrażająca się w nim kultura stawiają przed młodymi ludźmi wiele nowych wyzwań. Wiążą się one z aktualnymi i przyszłymi doświadczeniami w różnych obszarach życia w związku z rodzącymi się nowymi potrzebami, rolami i zadaniami rozwojowymi. Zadania te, będące treścią różnych płaszczyzn doświadczania siebie i własnej podmiotowości (także skuteczności) w ważnych przestrzeniach aktywności, wydają się niezwykle istotną mozaiką spraw, odzwierciedlającą poczucie jakości życia młodych dorosłych studiujących na uniwersytecie. Finalizacja studiów wyższych jest dla nich czasem intensywnych poszukiwań własnego miejsca w życiu w różnych przestrzeniach: w relacjach społecznych i bliskich związkach, doświadczaniu siebie, przestrzeni własnej edukacji, planowania przyszłości (w tym prozawodowej) oraz ocenie doświadczanego wsparcia społecznego i edukacyjnego.

Z perspektywy rozważań o jakości życia młodych ludzi w fazie *stającej się dorosłości* zauważa się kilka ważnych cech, które regulują ich kontakt ze sobą i światem zewnętrznym, dostarczając okazji doświadczania jakości życia. Po pierwsze, relacja młodych dorosłych z otoczeniem zbudowana jest na podłożu uświadomionych potrzeb, rozwijającej się refleksyjności i oczekiwań wobec siebie, co przyczynia się do budowania (reguluje proces budowania) poczucia zadowolenia z siebie i własnego życia. Po drugie, młody dorosły potrafi już w sposób względnie dojrzały wyrazić potrzebę uczestnictwa w życiu innych ludzi, budować na kanwie relacji z nimi spójną komunikację opartą na potrzebach, zasobach własnych i oceniać realnie swoją aktualną sytuację życiową. Ocena ta jest niezbędna, by planować przyszłość. Po trzecie, jest też na ogół społecznie wystarczająco gotowy, dojrzały i odpowiedzialny, by zadbać o tworzenie warunków własnego rozwoju. Gotowość ta na etapie wczesnej dorosłości jest zwykle osiągnięta, zwłaszcza w przypadku młodych studiujących dorosłych, którzy zaczynają świadomie i aktywnie tworzyć kon-

tekst własnego życia, kształtując relacje z najbliższym środowiskiem i nadając sens własnym działaniom zgodnie z przeświadczeniem, że do nich należy prawo modyfikowania charakteru kształtowanych relacji społecznych w miarę upływu czasu i w zgodzie z własnym kalendarzem psychologicznym, wyznaczającym aktualny czas i miejsce w życiu. Odniesienie do typowego dla młodych ludzi wchodzących w dorosłość czasu psychologicznego, którym dysponuje jednostka i którego ramy omówione zostały w części teoretycznej pracy, pozwala wskazać szanse na refleksyjne ustosunkowanie się badanych do oceny własnej sytuacji we wspomnianych przestrzeniach wyznaczających poczucie jakości życia.

Rozdział ten stanowi próbę podsumowania diagnozy poczucia jakości życia studentów finalizujących studia uniwersyteckie. Warto w tym miejscu wskazać, że ich życie na tym etapie toczy się w przestrzeniach potrzeb oraz zadań rozwojowych wyznaczających czas w życiu. Ich codzienność konstruowana jest na podobieństwo codzienności innych młodych ludzi, jednak tym, co może różnić obie grupy, jest fakt realizacji studiów wyższych, które generuje percepcję rzeczywistości i swojego w niej miejsca, a także postrzeganie jej w kontekście związanym z przygotowywaniem się do pełnienia określonych, zgodnych ze zdobywanym wykształceniem ról zawodowych. Celem przywoływania wyników badań i poczynionych spostrzeżeń jest wskazanie pewnych charakterystycznych tendencji myślenia i wartościowania, które kierują wyborami studentów i ich oceną w zakresie ważnych spraw realizujących się w przestrzeniach życia. To one i ich subiektywna ocena składają się na poczucie jakości życia. W podsumowaniu nie przywołuję różnic istotnych statystycznie z uwagi na fakt, że analizy takie prowadzone były w rozdziale piątym, poświęconym wnikliwej diagnozie poczucia jakości życia. Odwołuję się bardziej do jakościowych form opisu, wskazując dane procentowe w miejscach, gdzie mogą one służyć wizualizacji otrzymanych wyników i potencjalnych różnic w myśleniu i odczuwaniu przez studentów ich sytuacji osobistej, edukacyjnej i społeczno-zawodowej.

W zakresie zadań codzienności, sprzyjającej licznym eksploracjom w wymiarach relacji i doświadczania siebie zauważa się dość typowe dla grupy pokoleniowej formy aktywności i związane z nimi priorytety wyznaczające zadowolenie i radość z życia. W przestrzeniach zadaniowych wyznaczanych realizowaniem własnego kształcenia oraz projektowaniem przyszłości (także w kontekście przyszłości prozawodowej) pojawiają się różnice w ocenie kryteriów tej codzienności. Zróżnicowany obraz tych odczuć, wyznacza-

jących czas i miejsce w procesie edukacji oraz planowanej przyszłości, jest prawdopodobnie efektem modyfikującego się, wraz ze zmieniającą się także wizją własnej osoby, swoistego sposobu myślenia, jaki ukształtował się pod wpływem zmian wyrażających zaangażowanie w projektowanie własnej aktywności życiowej i zawodowej. To założenie pozwoliło poszukiwać – na tle charakterystyki poczucia jakości życia młodych dorosłych – obrazu poczucia jakości życia studentów, którzy realizując określony kierunek studiów i związane z nim kształcenie prozawodowe, przygotowują się mentalnie do funkcjonowania w określonych obszarach życia społecznego. Uczestniczenie w procesie edukacji ukierunkowanej na rozwój określonych predyspozycji i kompetencji prozawodowych wydaje się odzwierciedlać w sposobach pojmowania rzeczywistości, uznawanych za ważne wartościach oraz samoocenie w kategoriach upływającego czasu i planowanej przyszłości. Próba wskazania czynników kształtujących poczucie jakości życia studentów realizujących studia medyczne, ekonomiczne, prawne i pedagogiczne, jako osób w sposób najbardziej bezpośredni związanych z obszarami zdrowia, ekonomii, prawa i edukacji, umożliwia zarysowanie przestrzeni zadań rozwojowych, w których realizują się oni w codziennym życiu. Grupy studentów medycyny, ekonomii, prawa i pedagogiki traktuję – w pewnym sensie – jako przygotowujące się do zawodów prestiżowych, o bezpośrednim dostępie do wyróżnionych obszarów życia społecznego i bezpośrednio też reprezentujące je w niedalekiej przyszłości zawodowej. Inne zawody, obok lekarzy, ekonomistów, prawników i pedagogów, choć ważne, okazują się z tymi obszarami związane w sposób pomocniczy (i dopełniający). Wskazanie omawianych w ramach diagnozy priorytetowych wyznaczników sposobu myślenia o sobie i własnej przyszłości, doświadczania siebie w przestrzeniach zadań rozwojowych przez osoby studiujące poszczególne kierunki studiów umożliwia zilustrowanie poczucia jakości życia tych grup studentów. Taką próbę ilustracji przestrzeni wyznaczających poczucie jakości życia, odwołujących się do swoistego portfolio studentów omawianych kierunków, prezentuję w podrozdziale 6.2.

6.1. Perspektywa oceny jakości życia młodych dorosłych finalizujących studia

Perspektywa badania poczucia jakości życia zależy od wielu czynników, zarówno współtworzących potrzeby diagnozy, jak i kształtujących elementy profilu demograficznego, społeczno-kulturowego i edukacyjno-zawodowego badanej

grupy. W przypadku młodych dorosłych kończących studia uniwersyteckie spełnione zostały – jak się wydaje – kryteria jednorodności badanej grupy: wiek badanych, status społeczno-edukacyjny, realizowane zadania rozwojowe tego okresu ze szczególnym uwzględnieniem inwestowania w siebie (na poziomie edukacji wyższej), a także profil społeczno-zawodowy studenta, mające swoje konsekwencje na etapie realizacji badań. Studenci stanowią grupę w miarę jednorodną, którą charakteryzują status osoby studiującej i związane z nim cechy środowiska. Jest to grupa osób o pewnych aspiracjach, wywodzących się zazwyczaj ze środowisk o ogólnie korzystnym statusie społeczno-edukacyjnym, który generuje też poziom aspiracji edukacyjnych młodych dorosłych. To podobieństwo warunków funkcjonowania społecznego pozwoliło na próbę uchwycenia subiektywnego wymiaru jakości życia studentów i wskazania głównych płaszczyzn doświadczanego zadowolenia z siebie w przestrzeniach, które odwołują się do opisywanych w części teoretycznej pracy relacji: Ja–Inni, Ja–poczucie tożsamości oraz Ja–zadanie, w kontekście wybranych kategorii ocen ich funkcjonowania. Wyznaczają one poczucie jakości życia studentów i stanowią tło analiz w kontekście badania tej grupy społeczno-demograficznej.

Zarówno czas społeczny, jak i psychologiczny pozostają w związku z aktywnością osobistą, społeczną i edukacyjno-zawodową młodych dorosłych. Aktywność ta znajduje swoje odzwierciedlenie w treści zadań *stającej się dorosłości*. Ten czas w życiu uważa się za czas rozwijającej się coraz większej niezależności od środowiska, w którym funkcjonują młodzi ludzie. Tę wzrastającą niezależność w zaspokajaniu różnych potrzeb, budowaniu zasobów osobistych i korzystaniu z własnej samodzielności można uważać w tym okresie za jeden z istotnych wskaźników rozwoju osobistego. Indywidualne debiuty w różnych przestrzeniach życia pozwalających na doświadczanie siebie, budowanie poczucia własnej wartości i sprawczości uczą stosowania „przepisów dorosłych ról”¹, by związek z Innymi i otoczeniem społecznym budować na kanwie relacji typu *wholeness*. Relacja taka przyjmuje charakter współzależności obejmującej zarówno aktywnie konstruowaną niezależność, jak i bliskie związki z Innymi. Wzmacnia to poczucie przynależności do środowiska z jednoczesnym wzrostem gotowości do zmiany swojego dotychczasowego sposobu funkcjonowania, zwłaszcza w przypadku, gdy może być one sprzeczny z indywidualnymi wartościami i celami jednostki.

¹ K. Appelt, *Związek: osoba–otoczenie i jego zmienność w okresie dorosłości*. W: A. I. Brzezińska, K. Appelt, J. Wojciechowska (red.), *Szanse i zagrożenia rozwoju w okresie dorosłości*, Poznań 2002, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, s. 50.

Na podstawie uzyskanych wyników badań można wskazać, że bycie w szczęśliwym związku, dobrych relacjach z rodzicami, przyjaciółmi oraz dobrym zdrowiu umożliwia studentom odczuwanie swojej codzienności jako co najmniej zadowalającej, przynoszącej satysfakcję i radość. Ich sytuacja wydaje się komfortowa, zakotwiczona w relacjach z partnerem/mężem/żoną (85%), rodzicami (78%), przyjaciółmi (47%) i innymi ważnymi dla nich osobami w płaszczyznach odniesień społecznych. Relacje interpersonalne, relacje w związkach partnerskich/małżeństwie oraz relacje z autorytetem bez wątpienia wypełniają ważną przestrzeń zadań rozwojowych młodych dorosłych, sytuując studentów w dialogowym i zadaniowym zarazem kontakcie ze światem i samym sobą. To ważne, dość typowe kategorie oceny sytuacji osobistej, określające poczucie przynależności i typ relacji łączących badanych z ważnymi grupami odniesienia na tym etapie życia. Dotychczasowe analizy prowadzone przez innych badaczy podejmujących kwestie rozwoju społecznego (A. Gurycka, A. I. Brzezińska, H. Liberska, E. H. Erikson, J. J. Arnett) oraz poczucia jakości życia młodych dorosłych (J. Czapiński i T. Panek, T. Strózik, M. Czechowska-Bieluga) wskazują również wysoką wartość relacji interpersonalnych, utwierdzając w przekonaniu, że są one oczywistym źródłem zadowolenia i satysfakcji, a ponadto że okazują się młodym ludziom niezwykle potrzebne. Wszystkie te osoby są dla nich ważne, a ich obecność w zbliżonym stopniu (szczególnie w przypadku rodziców i partnera życiowego/męża/żony) cieszy, daje szansę dobrego samopoczucia, zadowolenia i satysfakcji, a ponadto zapewnia młodych ludzi o potencjalnym wsparciu w różnych sytuacjach. Potwierdzają to także wyniki innych badań, wyznaczające rodzinie i bliskim osobom w hierarchii wartości studentów naczelne miejsce², a tuż za nimi relacjom przyjacielskim. Zauważa się, że pomimo obserwowanego kryzysu rodziny wartości rodzinne nadal stanowią dla młodzieży akademickiej, podobnie jak dla reszty polskiego społeczeństwa, najważniejsze obok zdrowia czynniki warunkujące udane i szczęśliwe życie³.

Kształtowanie się stosunku do siebie w wyniku doświadczania relacji ze znaczącym środowiskiem dostarcza młodym ludziom okazji doskonalenia

² T. Strózik, *System wartości a ocena jakości życia młodzieży akademickiej w świetle badań ankietowych studentów uczelni Poznania*, cyt. wyd.

³ J. Czapiński, T. Panek, *Szczęście – złudzenie czy konieczność? Cebulowa teoria szczęścia w świetle nowych danych empirycznych*. W: M. Kofta, T. Szustrowa (red.), *Złudzenia, które pozwalają żyć*, cyt. wyd., s. 266–306.

własnej osoby i budowania tożsamości. Odnajduje też swoje odzwierciedlenie w poczuciu zadowolenia z życia i jego jakości. Priorytetowe wartości to wskazywane w analizach wartości życia rodzinnego, w bliskich związkach/małżeństwie, przyjaźni, są to relacje prawdziwe, dostarczające poczucia bezpieczeństwa, autentyczności własnych przeżyć, na której zbudować można stabilną, niczym niezaburzoną tożsamość. Odgrywają rolę kompasu wskazującego drogę na dużych falach możliwości i bufora zabezpieczającego w przypadkach ryzyka i utraty ważnych punktów odniesienia. Bliscy ludzie dostarczają młodym dorosłym niepowtarzalnej okazji doświadczania siebie. Relacje stanowią dla nich naturalne i główne obszary aktywności, budujące jeden z ważnych filarów stawania się osobą dorosłą, odpowiedzialną za siebie, i formy komunikacji, jakie łączą ją z Innymi. Ponadto w odwołaniu do wskazanej w analizach priorytetowej w okresie wyłaniającej się dorosłości roli relacji obraz ten koresponduje z wynikami badań wskazanymi przez J. J. Arnetta, potwierdzającymi, że intymność w relacjach jest – obok kształcenia, dalszej edukacji oraz pracy – płaszczyzną, która najbardziej wypełnia życie młodego człowieka, jednocześnie nadając mu niepowtarzalny charakter i sens. Znajduje to również odniesienie w omawianej przeze mnie w części teoretycznej pracy koncepcji jakości życia A. Bańki, dla którego ważnym zadaniem rozwojowym dookreślającym jakość życia w wymiarze osobistym okazuje się miłość i wyrażający się nią związek uczuciowy. Realizowanie się w relacjach dostarcza młodym dorosłym poczucia spełnienia, przyczyniając się pośrednio do podnoszenia poczucia jakości ich życia. Poza tym w przestrzeni życia studiujących młodych dorosłych pojawiają się osobisty mentor (32%) i dobry nauczyciel (28%), stanowiący również o zadowoleniu z przeżywanego codzienności. Osoby te, związane prawdopodobnie z obszarem wsparcia życiowego i edukacyjnego, okazują się szczególnie ważne dla studentów pedagogiki i medycyny, co może stanowić odzwierciedlenie typu myślenia studentów, w którym jest miejsce na uczenie się od Innych, korzystanie z profesjonalnej pomocy mistrza, w przypadku studentów tych kierunków niezwykle ważne, ukierunkowane na relację i wymianę. Można powiedzieć, że w relacji wzajemnej tworzy się prawdziwy obraz własnych potrzeb, autentycznych, prawdziwych, stanowiących podstawę poznawania świata z zastosowaniem szerokokątnego obiektywu, obejmującego zakres ważnych spraw w życiu. W takiej relacji wydaje się upływać życie badanych młodych dorosłych, dla których wspólna perspektywa doświadczania kontaktu ze środowiskiem życia oznacza powody zadowolenia i radości. Przestrzeń relacji interperso-

nalnych i bliskich związków okazuje się zatem niekwestionowanym polem doświadczeń w kontakcie z Innymi dostarczającym wiedzy o sobie, swoich emocjach, potrzebach, mechanizmach reagowania na różne sytuacje, niepozostającym bez wpływu na odczuwanie jakości życia.

Ponadto tym, co wskazuje poczucie jakości życia, są różne wyznaczniki satysfakcji życiowej, a w nich ocena dotychczasowego przebiegu życia wraz z oceną ogólnego stanu zdrowia. Kontekst ten, jako wyraźnie podkreślany w badaniach innych autorów⁴, uwidocznia się również w omawianych wynikach badań. Powodem zadowolenia z siebie i własnego życia jest istotnie dobre zdrowie studentów. Można zatem wskazać, że schemat „drogi życiowej”, który tworzy się w cyklu doświadczanych zdarzeń, dobrego samopoczucia (także w aspekcie psychicznym), uwzględnia wszystkie relacje, jakie łączą człowieka z otoczeniem społecznym. Obok bycia w szczęśliwym związku/małżeństwie, szczęśliwej przyjaźni ważna jest również ogólna jakość i intensywność kontaktów z ludźmi, którzy wnoszą do życia wiele pozytywnych emocji. Sprzyjają one dobremu samopoczuciu i samorealizacji, stanowiąc bazę do rozwijania relacji, wyższej uczuciowości w doświadczanej codzienności. Obraz ten koresponduje również z tezą stawianą przez E. H. Eriksona, że zdolność pocucia intymności młodych dorosłych w relacjach z Innymi jest większa, gdy mają oni okazję już wcześniej zakotwiczyć się w świecie innych ludzi, szczególnie w świecie dorosłych. Bliskość w relacjach jest zarówno sprawdzianem, jak i rezultatem samookreślenia się. Jednak warunkiem prawdziwie bliskich relacji jest dobra znajomość siebie samego, zaufanie do siebie i drugiej osoby, a także bezinteresowne poszukiwanie wspólnych celów. Towarzyszy temu również przesunięcie zainteresowania i priorytetów z siebie na drugą osobę, widoczne w repertuarze zachowań młodych dorosłych. Można zatem przypuszczać, że konfrontowanie oceny własnego życia przez pryzmat wydarzeń w przestrzeni relacji i bliskich związków dostarcza studentom realnych okazji, które mogą świadczyć o zadowoleniu z jakości życia, co – w przypadku badanej grupy – pozostaje w związku z otwartą i niczym nieskrępowaną perspektywą planowania przyszłości w aspekcie różnych zdarzeń budujących status osoby dorosłej, a także wymierne efekty doskonalenia relacji ze sobą i swoim społeczno-kulturowym światem.

⁴ J. Czapiński, T. Panek, *Diagnoza społeczna 2015*, http://www.diagnoza.com/pliki/raporty/Diagnoza_raport_2015.pdf; K. Hildt, *Zdrowie w hierarchii wartości Polaków*, „Remedium. Profilaktyka i Promocja Zdrowego Stylu Życia” 2005, nr 10 (152).

W tym kontekście wskazać można zatem, że w sytuacji końca studiów powody zadowolenia z życia wydają się mocno związane ze sferą osobistą, w kategoriach przeżyciowych, w relacji Ja–Inni, a w dalszej kolejności z doświadczaniem wzrastającej autonomii myślenia o sobie, w kontekście relacji Ja–tożsamość, i odniesieniu do najbliższej przyszłości, w relacji Ja–zadanie, przejawiającej się w różnych formach aktywności i przestrzeniach życia. Taką przestrzenią odzwierciedlającą ważne wymiary samooceny jest doświadczanie siebie. Ważne powody zadowolenia studentów z siebie i własnego życia ogniskują się w szczególności w obszarach doświadczanego zdrowia (67%), szczęśliwego związku (58%), poczucia wzrostu samooceny (39%), dobrej sytuacji finansowej (36%). Można odnieść wrażenie, że eskalacja powodów zadowolenia z życia odzwierciedla nie tyle naturalną, ile dojrzałą hierarchię ocenianych sytuacji, które można utożsamiać z zadowoleniem. Studenci, dla których oczywistym powodem zadowolenia z życia jest szczęśliwy związek (a dla singli cudowna przyjaźń), świadomi są wartości zdrowia i jego znaczenia w procesie własnego rozwoju i aktywności. Na tle grupy wszystkich badanych studentów, dla których najważniejszymi powodami zadowolenia są zdrowie (67%) i szczęśliwy związek (58%), a w dalszej perspektywie wzrost samooceny (39%), widoczne są różnice doświadczanych powodów zadowolenia. Szczególnie uwidoczniają się w zakresie kilku wymienianych na pierwszych miejscach.

O ile zdrowie pojawia się w świadomości wszystkich studentów jako wartość (także interesujących mnie studentów omawianych kierunków), o tyle na uwagę zasługuje fakt, że myśląc o powodach zadowolenia obserwowanych u siebie aktualnie, traktują oni zdrowie jako oczywiste i towarzyszące im. Może dlatego właśnie studenci medycyny, dla których zdrowie jest kategorią priorytetową i najważniejszym wyznacznikiem jakości życia, w ocenie powodów zadowolenia nie wymieniają go. Podobnie dzieje się w przypadku oceny zadowolenia z życia pedagogów. Zdrowie, będące najważniejszym wyznacznikiem jakości życia, jako wyrażające się w poczuciu zadowolenia z jego przebiegu wskazywane jest wyraźnie tylko przez studentów ekonomii (na kolejnym miejscu po innych faktach) oraz studentów prawa (także po innych ważniejszych dla nich kategoriach, takich jak: życie towarzyskie, wzrost samooceny czy skuteczność w działaniu). Powodem zadowolenia studentów medycyny są głównie sytuacje generujące perspektywę statusu zawodowego i ekonomicznych oczekiwań wobec przyszłości. Nie dziwi zatem fakt, że w perspektywach życiowych postrzegają oni potencjalne źródła zagrożenia

(59%) w obawie o to, czy ich oczekiwania się spełnią. Przyszli ekonomiści cieszą się z tego, że mają wyższą samoocenę niż na początku studiów i zarazem dobrą (pewnie jak przystało na oczekiwania studenta) sytuację finansową, co jest też częściowym ich udziałem, ponieważ mają dorywczą pracę. Studenci prawa swoje zadowolenie łączą ze wzrostem samooceny i satysfakcjonującym życiem towarzyskim. Wymiar towarzyski studiowania, podkreślany przez wszystkich studentów jako kojarzony z tym okresem, jest ważny, ale – jak się okazuje – jest powodem zadowolenia z życia na tym etapie szczególnie dla przyszłych prawników. Studenci pedagogiki zadowoleni są, jak twierdzą, z kilku powodów: mają dorywczą pracę, która daje im zadowolenie, oraz własny kąt (część z nich nie mieszka już z rodzicami), a także odczuwają wzrost samooceny, co przekłada się prawdopodobnie na wiarę, że znajdują dobrą pracę.

Studiujący młodzi dorośli oczekują dobrej pracy, myślą o stopniowym usamodzielnianiu się w różnych obszarach życia. Płeć i status w związku różnicują powody doświadczanego zadowolenia z życia, ponadto częściej mężczyźni niż kobiety wierzą, że znajdują dobrą pracę. Takich przykładów dostarcza też życie społeczne. Widoczne jest to także w przekonaniu studentów reprezentujących opisywane kierunki studiów i związanym z nimi pozycjonowaniu powodów identyfikowanych jako zadowolenie z życia. Tym, co może wydawać się ciekawe, jest wyraźnie widoczna orientacja zadaniowa ukierunkowana na znalezienie dobrej pracy. Jest ona szczególnie wyraźna u studentów medycyny i pedagogiki. Interesujące są też wybory przyszłych pedagogów wskazujące na jednoczesne występowanie doświadczanych sytuacji zadowolenia z życia. Są optymistami, wierzącymi w kreowanie swojej biografii, otrzymanie dobrej pracy (przy jednoczesnym dotychczasowym już zarabkowaniu, co podkreślone zostało także w innych opisach wskazujących, że studenci pedagogiki są grupą, która częściej niż inne pracuje). Zdecydowanie wyższe są w przypadku tej grupy procentowe udziały świadczące o zadowoleniu z relacji uczuciowych i przyjacielskich, co może wskazać na fakt, że pedagogicy ukierunkowani są – w wyniku kształcenia prozawodowego – na relacje i dlatego też są one w ich życiu tak ważne. Uwidocznia się to między innymi w dostrzeganiu właśnie w relacjach źródeł sytuacji kryzysowych, podczas gdy studenci medycyny, prawa i ekonomii widzą je raczej w perspektywach życiowych i edukacji. To tylko niektóre przykłady świadczące o tym, że hierarchia spraw uważanych za ważne, choć ma charakter nieco spłaszczony, wyraźnie odwołuje się do potrzeb, oczekiwań, a także pewnej

wrażliwości i preferencji w sposobach myślenia studentów poszczególnych kierunków o sobie i tym, co kształtuje oceny doświadczanej przez nich codzienności. Idąc tym tropem, wskazać można, że dla studentów ekonomii ważny jest aspekt materialno-finansowy (są przekonani, że dzięki dorywczej pracy mają dobrą sytuację finansową, dodatkowo zapewne wzmacnianą pomocą finansową rodziców), a dla studentów prawa ważne są: satysfakcja, samoocena i skuteczność. Studenci medycyny koncentrują się bardziej na oczekiwaniach związanych ze znalezieniem dobrej pracy, częściowym uniezależnianiem się i planowaniem życia zgodnie z przekonaniem, że są autorami swojej biografii, a jednocześnie nie pozostają bez wsparcia, bo mogą liczyć na pomoc rodziców. Przyszli pedagodzy także eksperymentują z pracą, będąc coraz bardziej przekonanymi, że po ukończeniu studiów mogą liczyć na pracę stałą. Ponadto czują się również autorami scenariusza swojego życia. W kryzysach, które odczuwają badani studenci widoczne jest natomiast utożsamianie się bardziej z zadaniowym aspektem życia, choć z wyjątkiem pedagogów, którzy widzą je w relacjach.

Przyglądając się deklaracjom dotyczącym doświadczaniu przez studentów kryzysów, odnosi się wrażenie, że nie dotyczą one płaszczyzn relacji, ale w głównej mierze widoczne są w zadaniach, które oni aktualnie realizują bądź które w przyszłości staną się udziałem ich aktywności i wyznaczane są oceną perspektyw życiowych. Studenci źródła doświadczanych kryzysów identyfikują głównie jako związane z własną edukacją (25%) oraz z postrzeganiem perspektyw życiowych, w kontekście przyszłości (24%), co może stanowić swoisty przykład myślenia w kategoriach potrzeby zapobiegania zdarzeniom, które mogłyby zniekształcić wizję własnego życia, zwłaszcza w kontekście projektowanej przyszłości, zgodnie z wyobrażeniami realizacji tworzonego planu życiowego. Wypowiedzi są zróżnicowane ze względu na płeć, co oznacza, że bardziej mężczyźni niż kobiety, być może będąc też bardziej ukierunkowanymi na zadaniowy aspekt zadbania o przestrzeń własnego życia, dostrzegają takie zagrożenia. Również w obliczu niepewnego rynku pracy obawy te wydają się naturalnym odruchem; może nawet są uzasadnione. Pomimo że studenci realizują się w obszarze własnej edukacji i – jak się okazuje – są zadowoleni z tych wyborów (a nawet część z nich dokonałaby ich powtórnie, obecni uznając za słuszne), doświadczenia na polu edukacji stanowią dla części z nich sytuację kojarzoną z kryzysem. Jak już wskazałam, źródła doświadczanych przez studentów kryzysów w najmniejszym stopniu wiążą się z funkcjonowaniem w relacjach, w szczególności w relacji w związ-

ku bądź małżeństwie. Tym, co wydaje się wartym podkreślenia, jest częstsze postrzeganie kryzysu w związku partnerskim bądź małżeństwie przez kobiety niż przez mężczyzn, co z punktu widzenia psychologii płci nie dziwi, ale stanowi pewne potwierdzenie sposobu myślenia i kategoryzacji społecznych podkreślanych przez niektórych badaczy⁵. Wśród studentów opisywanych kierunków widoczne są różnice w ocenie źródeł występujących kryzysów, szczególnie w zakresie postrzegania perspektyw życiowych, co wskazuje na to, że bardziej myślą o nich w tych kategoriach studiujący mężczyźni niż kobiety. W perspektywach życiowych najliczniej źródeł kryzysu dopatrują się studenci prawa, w dalszej kolejności studenci medycyny, w edukacji widzą je studenci ekonomii, a w relacjach interpersonalnych – studenci pedagogiki. Osoby studiujące medycynę i prawo, kierując się rozwijaną w toku kształcenia tendencją do myślenia o konsekwencjach ludzkiego działania w aspekcie upływającego czasu, mogą generalizować swoje obserwacje, co sprzyja wówczas uruchamianiu strategii zapobiegawczych wobec przyszłości. Mogłoby to tłumaczyć częściowo ocenę kontekstów związanych z postrzeganiem przez nich źródeł kryzysów. Trudno w tym miejscu wskazać, dlaczego studenci ekonomii kryzysy kojarzą z edukacją. Jedynym powodem, który można uprawdopodobnić, wydaje się założenie, że studiowany kierunek był dla nich mniej ważny niż dla pozostałych grup, a czas studiów traktowali w dużej mierze zarówno jako szansę przedłużenia beztroskiej młodości, jak i przepustkę do lepszego życia oraz lepszych pieniędzy. Gdyby przyjrzeć się bliżej tym dwom kwestiom, można by zadać pytanie o to, czy nie odczuwali w związku z tym dwoistości celów swojej aktywności, co mogłoby się przyczynić do przeciążenia emocjonalnego, często – jak wskazują badacze⁶ – towarzyszącego właśnie studentom. To oczywiście hipotetyczna propozycja odwołania się do trudnych w interpretacji danych, wymagająca dalszej weryfikacji. Podejmując próbę interpretacji powyższych zjawisk, można jedynie dopatrywać się prawdopodobnych powodów takiego postrzegania odczytywanych sytuacji kryzysowych. Ponieważ analiza taka nie była przedmiotem badań, próba poszukiwania odpowiedzi na te i podobne pytania może stanowić cel kolejnych wnikliwych badań w przyszłości.

⁵ J. Miluska, *Tożsamość kobiet i mężczyzn w cyklu życia*, Poznań 1996, Wydawnictwo Naukowe UAM.

⁶ E. Sokołowska, L. Zabłocka, S. Kluczyńska, J. Wojda-Kornacka, *Zdrowie psychiczne młodych dorosłych. Wybrane zagadnienia*, cyt. wyd.

Postrzeganie przez przyszłych pedagogów kryzysu jako odnoszącego się do relacji interpersonalnych prowokuje potrzebę wskazania argumentów przemawiających za takim jego sytuowaniem. Można się spodziewać, że kierunek studiów przygotowujący tę grupę do konieczności podejmowania dialogu z ludźmi w codziennych kontaktach oraz kształtowania przekonania, że są oni jako przyszli edukatorzy odpowiedzialni za kontakty i ich jakość, sprzyja większej wrażliwości. Zatem wydaje się możliwe, że świadomość roli, jaką przyjdzie im pełnić w społeczeństwie w obszarze edukacji, i wrażliwość na dostrzegane problemy sprawia, że w ten sposób postrzegają źródła sytuacji kryzysowych w codziennym życiu.

Przestrzeń doświadczania siebie, obejmująca również emocje, przekonania oraz konkretne doświadczenia, wydaje się niezwykle ważnym kryterium oceny jakości własnego życia. W tym aspekcie zadowolenia z jego przebiegu ważne miejsce zajmują uświadomione przez studentów zasoby osobiste. Wykorzystywanie zasobów jest im potrzebne nie tylko po to, by lepiej sobie radzić, ale także po to, by budować nowe kompetencje i dzięki nim podnosić poziom satysfakcji, a także poczucie jakości swojego życia. Z intencją odwołania się do cech stanowiących o obecności zasobów w życiu młodych ludzi można je zagregować w kilka grup, takich jak: dobre zdrowie, zasoby indywidualne, umiejętności interpersonalne oraz umiejętności radzenia sobie w trudnych sytuacjach⁷. Ich budowanie pozwala młodym dorosłym w pełniejszy, bardziej skuteczny i satysfakcjonujący sposób doświadczać codzienności. Podnoszenie tych kompetencji pozwala także budować młodym ludziom ich własny kapitał społeczny. Warto w tym miejscu wspomnieć, że studenci – jako grupa o dużym potencjale emocjonalnym – narażeni są na wiele sytuacji, których bilans nie zawsze jest korzystny. Tym, co może uchronić (i niewątpliwie chroni) przed ryzykiem utraty społecznych punktów odniesienia, są grupy wsparcia, w których najsilniejszym ogniwem okazują się osoby emocjonalnie bliskie (pozostające w związku uczuciowym), rodzice i przyjaciele. W procesie trudnego dziś dla młodych ludzi etapu przechodzenia z edukacji w przestrzeń życia zawodowego przyjmują one rolę czynników chroniących. Nawet wówczas, kiedy przejście to ma charakter jeszcze mentalny (zanim podjęte zostaną poważne i oficjalne zobowiązania), młodzieży akademickiej takie buforowe wsparcie jest niezwykle potrzebne.

Doświadczanie siebie w aspekcie postrzeganych zasobów, a także oceny własnej sytuacji życiowej pozwala zauważyć, że generalnie studenci u progu

⁷ Tamże, s. 32–33.

wchodzenia w dorosłość czują się odpowiedzialni za siebie, swoje decyzje (67%), i ambitni (63%), zaradni życiowo (60%), otwarci na nowe doświadczenia (53%); tak przynajmniej deklarują. Ponadto część z nich uważa się za pewnych siebie i stanowczych (38%), autonomicznych (35%) oraz – co może świadczyć o dojrzałości doświadczania życia – otwartych na ryzyko porażki (22%). Płeć jest czynnikiem różnicującym wytrwałość w dążeniu do celu, natomiast kierunek studiów różnicuje ocenę własnej zaradności życiowej, pomysłowości i kreatywności, wytrwałości w dążeniu do celu oraz ambicji i pracowitości. Postrzeganie własnych zasobów różni się w zależności od kierunku studiów. Analizując doświadczanie przez studentów obecności ich zasobów osobistych, które przydadzą się w dorosłym życiu, warto spojrzeć na nie w kontekście przygotowywania się do życia zawodowego na niełatwym rynku pracy. Doświadczanie własnych zasobów koresponduje – przynajmniej takie można odnieść wrażenie – z kształtowaniem się ważnych cech w aspekcie rozwoju zawodowego. Tym, co różnicuje się wraz z kierunkiem studiów, jest pewna preferencja ocen w kategoriach opisujących zasoby młodych dorosłych. W przypadku studentów omawianych kierunków można odnieść wrażenie, że ich samoocena idzie w pewien sposób w parze z zapotrzebowaniem na myślenie ukierunkowane prozawodowo. Może to oznaczać, że opisywana autonomia, pewność siebie i stanowczość charakteryzują przede wszystkim studentów medycyny i prawa, odpowiedzialność za siebie i swoje decyzje – studentów ekonomii, natomiast pomysłowość i kreatywność – przyszłych pedagogów. Obraz ten wydaje się wskazywać zgodne z typem myślenia preferowane sposoby ujmowania rzeczywistości i kształtowania otwartości na to, co może się zdarzyć w życiu w ogóle, jak również w życiu zawodowym. Takie myślenie o sobie studentów medycyny i pedagogiki, dopuszczające otwartość na ryzyko porażki, może mieć miejsce prawdopodobnie ze względu na wyraźnie wyczuwaną i kształtowaną relacyjność sytuacji związanych z wykonywanym w przyszłości zawodem, jak też związane z sytuacją społeczną, trudne do przewidzenia w skutkach działania wobec drugiego człowieka. Wskazywane różnice mają zatem swoje podłoże i jak może się wydawać, to ono – prócz indywidualnych, osobistych cech – w sposób pośredni jest powodem generowanych przekonań o sobie.

W przypadku studentów medycyny najważniejsze zasoby to: autonomiczność (36%), pewność siebie i stanowczość (34%), a także otwartość na ryzyko porażki (32%). Cecha ta, ułatwiająca mierzenie się z potencjalnym brakiem sukcesu w różnych sytuacjach (w przyszłości także w sytuacjach zawodo-

wych), postrzegana przez studentów medycyny, a także pedagogiki, może się okazać szczególnie ważna w obszarach życia zawodowego przyszłych lekarzy i pedagogów, którzy pracując w szeroko rozumianych obszarach pomocowych wobec człowieka, powinni być przygotowani także na ewentualny brak sukcesu w wyniku własnego działania.

Obecność takich zasobów na etapie wchodzenia w dorosłość wraz z konsekwencją działania, zaradnością i dyplomem wyższej uczelni, z pewnością może stanowić element kapitału tożsamościowego, który otwiera studentów na nowe możliwości i poszukiwanie lepszych perspektyw. I choć znane są przypadki błyskotliwych i przedsiębiorczych młodych ludzi, którzy – pomimo braku wyższego wykształcenia – okazują się o wiele bardziej skuteczni i zaradni życiowo niż ich rówieśnicy „z dyplomem w kieszeni”, to w perspektywie czasu społecznego brak odpowiednich udokumentowanych kwalifikacji może się okazać barierą w dostępie do dobrych miejsc pracy nawet na najbardziej wyszukany wirtualnie i mobilnym rynku usług. Dlatego też podkreślana w tym opracowaniu troska o zdobywanie wykształcenia (i permanentne podnoszenie kwalifikacji) traktowana jest jako ważny element procesu budowania jakości życia. Studenci medycyny, ekonomii, prawa i pedagogiki oceniają swoje zasoby w kategoriach, które okazują się związane z potrzebami wynikającymi z pełnienia ról społeczno-zawodowych w niedalekiej przyszłości. Przyszli lekarze i prawnicy uważają się w głównej mierze za autonomicznych, ambitnych i pracowitych, a także otwartych na ryzyko porażki, co w perspektywie życia zawodowego okazuje się ważnymi zasobami, w ramach których mogą rozwijać konkretne nowe kompetencje. Studenci ekonomii postrzegają siebie głównie jako odpowiedzialnych za siebie i swoje decyzje, ambitnych i pracowitych oraz otwartych na nowe doświadczenia. Przyszli pedagodzy natomiast uważają siebie za pomysłowych i kreatywnych, zaradnych, wytrwałych w dążeniu do celu, a także – co niezwykle ważne w pracy pedagogicznej i towarzyszących jej relacjach – otwartych na ryzyko porażki. Nie zawsze bowiem uczestniczenie w procesie wspierania rozwoju drugiego człowieka jest łatwe, zwłaszcza młodego człowieka, i wymaga zarówno kreatywności, jak i wytrwałości oraz liczenia się z trudnościami.

W tej perspektywie oceny, zawierającej znajomość powodów własnego zadowolenia, odczuwanych sytuacji kryzysowych, jak również własnych zasobów, można się skłonić do przywołania oceny własnego czasu i miejsca w życiu dokonanej przez studentów. Przywoływane przez nich kryteria, służące przybliżeniu okoliczności, zgodnie z którymi ocenili oni własnej sytu-

acji, pozwala zauważyć, że identyfikują swój czas w życiu z głównymi płaszczyznami swojej społecznej aktywności i emocjonalnego zaangażowania. Studenci oceniają swoją codzienność przez pryzmat szczęśliwego związku (54%), obecności cudownych przyjaciół (46%), zadowolenia z miejsca (także sytuacji), w których aktualnie się znajdują (34%), co oznacza, że wyrażają pełną aprobatę tego, co dzieje się w ich życiu. Czują się doceniani przez rodzinę (30%), wyznaczają sobie ambitne cele (28%), a także czują się większymi optymistami niż kiedyś (24%). Nie jest wykluczone, że w kształtowaniu się tego pozytywnego obrazu pomocne jest comiesięczne, deklarowane przez nich, wsparcie finansowe rodziców (24%), które okazuje się odgrywać na tym ważnym etapie wchodzenia w dorosłość i eksperymentowania z wieloma jej formami ważną rolę. Świadomość wsparcia i bezpieczeństwa umacnia ich w przekonaniu, że mogą bez większych obaw poszukiwać siebie, eksperymentując w ważnych obszarach życia.

Ocena sytuacji życiowej studentów omawianych kierunków wydaje się opisywana przez nich podobnymi kategoriami emocjonalnymi oraz społeczno-ekonomicznymi. Priorytetowe miejsca zajmują stwierdzenia odzwierciedlające sposób myślenia o sobie w kategoriach zadowolenia z tego, co jest „tu i teraz”, a także co staje się podmiotem owej projektowanej przyszłości. Zauważane różnice w zakresie realizowanych kierunków pozwalają wskazać, że studenci medycyny zadowoleni są z miejsca, w którym aktualnie się znajdują, co stanowi ilustrację podkreślanej przez nich finalizacji studiów i podejmowania niebawem pracy. Studenci ekonomii odwołują się do cieszącej ich wzrastającej niezależności ekonomicznej dzięki podjętej dorywczej pracy i pomocy rodziców. Studenci prawa zadowoleni są najbardziej z faktu, że potrafią dokonywać dobrych wyborów, a studenci pedagogiki cieszą się, że czując się optymistami, są dziś jednocześnie w miejscu, w którym chcieli być. Ta charakterystyka odzwierciedla, jak sądzę, jakiś fragment mozaiki, z której zbudowana jest reprezentacja umysłowa studentów opisywanych kierunków, przygotowujących tę grupę do funkcjonowania w niedalekiej przyszłości zgodnego z typem myślenia, jaki ukształtował się między innymi wraz z realizacją ważnych celów kształcenia prozawodowego. Analiza oceny aktualnej sytuacji życiowej studentów pozostaje w związku z doświadczanym sukcesem i jego umiejscowieniem w poczuciu jakości życia, a także z percepcją projektowanej prozawodowej przyszłości.

Tym, co dostarcza młodym dorosłym powodów zadowolenia z własnego życia, jest zatem wiele nakładających się na siebie sytuacji cząstkowych, któ-

rych bilans sprzyja kształtowaniu się poczucia kontroli nad własnym życiem, generując tym samym stan satysfakcji z czasu i miejsca, w jakim się aktualnie znajdują, co – jak zakładam – może kształtować subiektywną ocenę życia jako wysoką. Codziennosc ciesząca studentów wiąże się z funkcjonowaniem w rzeczywistości, w której są oni: w szczególnym związku (54%), mają cudownych przyjaciół (46%), oceniają swój etap i miejsce w życiu jako zgodne z ich oczekiwaniami (34%), cieszą się, że rodzina ich docenia (30%), wyznaczają sobie ambitne cele (28%), są większymi optymistami niż kiedyś (24%) i choć dobrze sobie radzą, korzystają z deklarowanej comiesięcznej pomocy finansowej rodziców. Zauważa się, że płeć różnicuje poczucie bycia docenianym przez rodzinę (co w praktyce oznacza, że bardziej doceniane czują się studentki niż studenci), a studiowany kierunek jest kryterium ważnym w konfrontacji badanych ze stwierdzeniem, że są oni większymi optymistami niż kiedyś, otrzymują pomoc finansową od rodziców i czują się docenieni przez swoją rodzinę. Ewentualny brak zaufania do siebie, jaki może się pojawiać – jako efekt zwątpienia i wewnętrznych rozterek – równoważy się z ich przekonaniem o własnej skuteczności. Można w tym miejscu odwołać się do stwierdzenia, że poczucie sukcesu w połączeniu z doświadczaną skutecznością buduje tożsamość młodych ludzi. Stanowi zatem ważne odniesienie do kwestii doświadczania siebie w kontekście zadaniowym, w odwołaniu do tego, co mogą oni kreować w cyklu rozwoju i aktywności życiowej, czując się istotnie autorami swojej biografii.

Można odnieść wrażenie, oceniając siebie w kategoriach sukcesu, że mają oni wiarę i żywią przekonanie, iż poradzą sobie w życiu (80%), działają bardziej konsekwentnie i odpowiedzialnie niż kiedyś (77%), studiują kierunek, który był dla nich ważny (75%). Te przekonania traktować można jako ważne kryterium wyznaczające poczucie sensu edukacji, a także sensu planowania pracy zgodnej z wykształceniem. Studenci realizują plan zgodnie z marzeniami (67%), a tym, co utrzymuje ich w dobrym samopoczuciu, jest przekonanie o wzroście samooceny (64%) i tego, jak można z nich korzystać. Ten wizerunek studiujących młodych dorosłych wydaje się odzwierciedlać w obrazie społeczno-typologicznym osób finalizujących studia wyższe uniwersyteckie. Może stanowić swoiste potwierdzenie, że istotnie osoby realizujące ostatnie lata studiów, funkcjonujące w bezpiecznej społecznie semiautonomii, korzystają z danego im czasu, by koncentrując się na sobie i swoich potrzebach, zdobywać codzienne doświadczenia i kreować wizję własnego życia. To poczucie może dostarczać też przekonania (a nawet pewności), że to, co się dzieje ma swoją przestrzeń, i że są one w odpowiednim miejscu i czasie.

Poczucie wyznaczające ocenę zmian obserwowanych przez studentów u siebie budzi optymizm i wydaje się w sposób istotny kształtować stany zadowolenia i satysfakcjonującą ocenę własnego życia. Płeć nie różnicuje ocen studentów w kategoriach doświadczanego sukcesu. Kryterium określającym poczucie własnej siły w podejmowaniu dobrych decyzji jest natomiast status w związku bądź małżeństwie, a tym, co wyznacza największe różnice w omawianych kategoriach samooceny, jest kierunek studiów. Na tym tle u studentów finalizujących kształcenie na poziomie wyższym zauważa się zróżnicowanie w zakresie postrzegania własnych sukcesów jako priorytetowych obszarów w związku z kierunkiem studiów. Wypowiedzi studentów różnią się pod względem twierdzenia, że studiują kierunek, który był dla nich ważny, oraz że posiadają gwarancję dobrego zawodu. Różnice te widoczne są wraz z przekonaniem studentów medycyny, że – jako jedyni spośród omawianych grup – studiują kierunek, który jest ważny dla nich (87%), i oceniają swoją sytuację w kontekście przyszłości, w której ukończenie studiów zapewni im gwarancję dobrego zawodu (76%). Pozostałe różnice dotyczą postrzegania przez nich: wiary w siebie i w to, że sobie poradzą, doświadczania wzrostu samooceny (wzrosła ona u studentów ekonomii), a także realizacji planu na życie zgodnie z marzeniami (w którą wierzą w szczególności studenci medycyny i pedagogiki, w dalszej kolejności studenci prawa). Zauważa się w tym zakresie pewne podobieństwo tych ocen względem oceny studentów medycyny i pedagogiki, dla których prócz dostrzeganej w sobie konsekwencji i odpowiedzialności w działaniu (92%), przybliżających do realizacji życiowych zamierzeń, studiowany kierunek również okazuje się podobnie ważny (85%) jak dla studentów medycyny. Na podobne kwestie zwraca uwagę A. Cybal-Michalska, wskazując, że studenci medycyny okazują się zorientowani prozawodowo, wykazując silną motywację osiągnięć i determinację na otrzymanie pracy zgodnej z zawodem (także marzeniami). Jak wskazuje Autorka w raporcie z badań realizowanych wśród młodzieży akademickiej, studenci medycyny wykazują też orientację wyrażnie przyszłościową, pozytywną wobec projektowanej rzeczywistości i własnych oczekiwań⁸. Podobnie jak przyszli pedagodzy (w badaniach, o których mowa, a także wynikach badań uzyskanych przeze mnie) dostrzegają własną siłę sprawczą wobec zmian, które uważają za potrzebne i pożądane, wskazując konieczność ukierunkowania otaczającej rzeczywistości i możliwość (a nawet konieczność) autonomicznego kreowania własnego życia. Zbliżony obraz odnoszonego

⁸ A. Cybal-Michalska, *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, cyt. wyd., s. 356.

sukcesu mają także studenci prawa, dla których ważne jest przede wszystkim to, że obserwują siebie jako: konsekwentnych i odpowiedzialnych (81%), finalizujących ważny dla nich kierunek (76%), który wyraźnie toruje ich drogę życiowej zaradności, dzięki czemu wierzą, że poradzą sobie z różnymi wyzwaniami (72%).

Poszukując odwołań do przytaczanych wniosków z badań, zauważa się, że istotnie przyszłych prawników charakteryzuje wysoki wskaźnik poczucia sprawstwa, są oni nastawieni na sukces, pomimo że mają mniejsze przekonanie o użyteczności zdobywanej wiedzy⁹.

Studenci ekonomii pojmują swój sukces głównie w kategoriach zaradności (wiary w to, że poradzą sobie w życiu – 79%) oraz konsekwencji i odpowiedzialności w działaniu (74%). W przypadku wszystkich studentów dostrzega się podobną hierarchię wymiarów, w jakich opisują oni poczucie sukcesu, wzmacniające na tym etapie życia ich przekonanie, że mają wystarczająco dużo dowodów własnej zaradności i kompetencji, by poradzić sobie w najbliższej przyszłości. W ich wypowiedziach pojawiają się również stwierdzenia, że realizują swój plan na życie zgodnie z marzeniami, co prawdopodobnie może odróżniać tę grupę społeczno-demograficzną od innych grup, w szczególności niestudujących młodych dorosłych. Określane przez studentów jako priorytetowe miary sukcesu wydają się wskazywać duże podobieństwa w zakresie ważnych dla nich spraw, odzwierciedlających potrzeby obecne w ich rzeczywistości. Wiara w realność swoich marzeń i nieograniczonych możliwości ich realizacji wydaje się korespondować z uzyskanym obrazem sukcesu studentów, co znajduje potwierdzenie w poglądach J. J. Arnetta, że jest ona w tym okresie najsilniejsza w całym życiu. Może to znajdować swoje przełożenie na sposoby myślenia o sobie w kontekście przyszłości zawodowej, a w przypadku decyzji o zmianie obszaru zawodowego na inny będzie służyło lepszemu zorganizowaniu się w poszukiwaniu nowej ścieżki zawodowej i nowych kompetencji. Wyraźną orientację prozawodową dostrzega się w myśleniu przyszłych lekarzy w porównaniu ze studentami pozostałych grup. Podobne wyniki uzyskała także A. Cybal-Michalska, która wskazuje, że tę grupę „cechuje proces konstruowania najbardziej efektywnego sposobu osiągnięcia celu, którego egzemplifikację stanowi również bardzo wysoki stopień zadowolenia z wyboru zawodu”¹⁰. Na tle profilu studentów

⁹ Tamże, s. 363.

¹⁰ A. Cybal-Michalska, *Młodość akademicka a kariera zawodowa*, cyt. wyd., s. 355.

medycyny, przyszłych pedagogów i prawników określić można jako pokładających nadzieje na wykorzystanie swojego zawodu (przygotowania zawodowego) oraz wypracowanej konsekwencji działania (także odpowiedzialności) w pełnionych rolach w dorosłym życiu, w szczególności w roli zawodowej.

Wraz z upływającym czasem młodzi dorośli kończący studia uniwersyteckie są przekonani, że dokonali dobrego wyboru studiów. Przekonanie o słuszności kierunku studiów odzwierciedla się w opiniach, że był on zgodny z ich oczekiwaniami wobec przyszłości (86%), a także z uzdolnieniami (73%). Sądzą, że podjęty kierunek, zakres zdobywanej wiedzy, jak również trud studiowania zaowocują satysfakcją ze zdobytego wykształcenia i podjęcia zgodnego z nim zatrudnienia. Najbardziej przekonani są o tym studenci medycyny, co nie stanowi zaskoczenia, choćby z uwagi na deklaracje tej grupy, że studiuje kierunek, który był dla nich ważny i zgodny z uzdolnieniami, jak również był drogą prowadzącą do uzyskania dobrego zawodu (a nawet jego gwarancją). Studiowany kierunek koresponduje z oczekiwaniami młodych ludzi, jakie na tym etapie życia mają wobec własnej przyszłości (86%). Jest to tym bardziej budujące, że wyniki te dotyczą całej grupy studentów finalizujących studia wyższe uniwersyteckie. Analiza może stanowić próbę potwierdzenia, że studenci istotnie wybierają studia z namysłem, zgodnie z preferencjami w zakresie zainteresowań i w zgodzie ze zdolnościami, a nawet jeśli są one wyborem przypadkowym, to okazują się przyjazne, o czym świadczy ich finalizacja. Nie zamierzają też – jak wskazują na to uzyskane wyniki badań – tego czasu trwonić. Pomimo że tak ważnym i często podkreślanym przez nich efektem czasu studiowania okazują się nowe przyjaźnie, wyrażające relacyjny model komunikacji studenckiej (56%), traktują studia także jako etap, który służy projektowaniu własnej przyszłości w kategoriach prospektywnych zmian, wyrażających się w dążeniu do samodzielności w wymiarze osobistym i społeczno-zawodowym, a także ekonomicznym, co zawiera się w przekonaniu, że cieszy ich finał studiów, bo uzyskując niebawem zawód, będą mogli podjąć pracę (36%). Dla większości z nich jest to czas etapowego przechodzenia do nowych umiejętności i kompetencji z wykorzystaniem zasobów własnych i środowiska. Wśród studentów omawianych kierunków o słuszności wyboru studiów najbardziej przekonani są studenci medycyny (98%), a w dalszej kolejności odpowiednio studenci: prawa (83%), pedagogiki (85%) i ekonomii (78%). W opinii wszystkich studiujących najważniejszym kryterium wyboru kierunku studiów był fakt, że był on zgodny z uzdolnieniami (73%), co może stanowić odwołanie do wskazywanej przez nich słuszności wyboru konkret-

nej drogi zawodowej. Znacznie skromniejsza część studentów sugerowała się wyborami znanych im osób, podejmując decyzję na podobieństwo ich sukcesu (18%), a także kierowała się bliską odległością uczelni od miejsca zamieszkania (15%). W przypadku studentów przygotowujących się do pracy zawodowej związanej z opisywanymi obszarami życia społecznego widoczna jest zgodność w zakresie wyboru studiów związana z uzdolnieniami, jednak tym, co zasługuje na podkreślenie, jest fakt, że dla przyszłych lekarzy był to warunek najbardziej oczywisty (89%) w porównaniu z innymi grupami kształcącymi się na pozostałych kierunkach prozawodowych. Wymieniali oni także kryteria wyboru studiów na podobieństwo Innych (24%), a także, na trzecim miejscu, w związku z rodzinną tradycją (11%), co w przypadku tej grupy społeczno-zawodowej częściej wpisuje się w obserwacje życia społecznego niż w przypadku innych grup. Dla przyszłych pedagogów kryterium stawianym na drugim miejscu był komfort bliskiej odległości uczelni od miejsca zamieszkania, choć twierdzi tak nieduża liczebnie grupa (20%). Dla przyszłych ekonomistów, podobnie jak w przypadku pozostałych grup studentów, obok wyboru kierunku jako zgodnego z uzdolnieniami (64%) ważnym powodem były obserwowane pozytywne doświadczenia innych osób, a dla części z nich wybór związany był z dogodną lokalizacją względem miejsca zamieszkania. Wybory poszczególnych kryteriów decydujących o podjęciu studiów przed kilkoma laty, różnie pozycjonowane przez studentów, wskazywać mogą jednak pewne podobieństwa. Grupą najbardziej odzwierciedlającą doświadczenia całej grupy badanych studentów finalizujących studia uniwersyteckie okazują się studenci ekonomii. Dla studentów pedagogiki ważnym kryterium wyboru, poza kryterium merytorycznym, było też dogodne położenie uniwersytetu względem miejsca zamieszkania. Studenci medycyny, a następnie pedagogiki wydają się najbardziej ze wszystkich grup zorientowani na wybór kierunku zgodnego z uzdolnieniami i potwierdzonego w biografii innych osób trafnością wyboru.

Dla większości studentów wybór kierunku studiów był samodzielną decyzją (72%). Przekonani są oni także, że uzyskane w toku sprofilowanego kształcenia uniwersyteckiego kwalifikacje ułatwią im otrzymanie dobrej pracy. Najbardziej przekonani są o tym ponownie studenci medycyny (89%), najmniej studenci pedagogiki (58%). Etap studiowania to dla badanych w głównej mierze czas inwestowania w siebie (63%) i dążenia do uzyskania dobrego wykształcenia (63%). W dalszej kolejności pojawiają się wypowiedzi wskazujące na doskonalenie swojej samodzielności i zaradności życiowej (48%) oraz samorealizacji osobistej (38%). Można zatem sądzić, że studenci finalizujący

studia wyższe na uniwersytecie zauważają potrzebę inwestowania w siebie i swoje perspektywy zawodowe, których podstawą jest zdobycie dobrego wykształcenia, a następnie cele bardziej osobiste, wyrażające się w formach samodzielności, zaradności oraz samorealizacji. Studenci wszystkich omawianych kierunków, także medycyny, ekonomii, prawa i pedagogiki cieszą się z faktu, że będą mieli już zawód, a dodatkowym atutem związanym z formą inwestowania w siebie w okresie edukacji jest wymiar czasu studiów owocujący rozwojem nowych przyjaźni. Stanowi to powód do radości dla wszystkich badanych studentów, co nie zaskakuje, ponieważ jest to czas w życiu, w którym ważną przestrzeń relacji wypełniają rówieśnicy, w szczególności ci, do których zbliżają wspólne cele. Cieszą się z tego również przyszli lekarze, podobnie jak ekonomiści, prawnicy i pedagodzy. Studenci medycyny, pedagogiki, a także prawa twierdzą też, że studiowali to, co przychodziło im łatwo i było zgodne z ich zainteresowaniami; najmniej wydają się utożsamiać z tym twierdzeniem studenci ekonomii. Bardziej cieszy ich to, że kończą studia i będą mogli podjąć pracę (37%). Ponadto o podjęciu pracy myślą też poważnie przyszli prawnicy, którzy (w kategoriach poczucia sukcesu i życiowej konsekwencji) są pewni, że ją otrzymają i poradzą sobie w życiu. Nie dziwi zatem ich postawa. Bez względu na powody decyzji o podjęciu studiów na zgodnych z własnymi preferencjami kierunku studenci finalizujący edukację oceniają ten okres i decyzje o profilu swojego kształcenia jako czas dobrze wykorzystany. Świadczy o tym ich przekonanie, że gdyby dziś mieli dokonać takiego wyboru, 66% z nich powtórzyłoby swoją decyzję sprzed kilku lat. Stanowisko to wydaje się potwierdzać zadowolenie z edukacji i jej wymiernych efektów na tym etapie życia. W obliczu nie zawsze gościnnej rzeczywistości społeczno-zawodowej takie przekonanie można uznać za krzepiące, a także będące prawdopodobnie dowodem na to, że studenci u progu przechodzenia na rynek pracy stanowią grupę w pewnym sensie stabilną pod względem swoich oczekiwań, zwłaszcza tych, które regulowane są obecnością czynników zewnątrzpochodnych, korespondujących między innymi z niezależnymi mechanizmami rynkowymi i warunkami konkurencji zatrudnieniowej. Ponadto ocena własnych możliwości, osobistych zasobów oraz realizacja kształcenia zgodna z zainteresowaniami i uzdolnieniami wskazują istotnie na realne powody zadowolenia z siebie na tym etapie życia.

Badani studenci traktowali studia w szczególności jako etap inwestowania w siebie (63%) i dążenia do uzyskania dobrego wykształcenia (63%). Na drugim miejscu oceniają go w kategoriach doskonalenia swojej samodzielności

i zaradności życiowej (48%), w dalszej kolejności jako etap samorealizacji osobistej (38%), przepustkę do lepszego życia i lepszych pieniędzy (34%), także przygotowania się do realizacji marzeń zawodowych (33%). Prócz priorytetowych ocen zauważa się, że poszczególne pozycje niewiele się od siebie różnią. Główne kategorie dookreślające sposób traktowania studiów w perspektywie ważnych celów związanych z obecną chwilą i przyszłością sytuują młodych ludzi w kontekście oceny własnej osoby w kategoriach inwestycji osobistych związanych z doskonaleniem siebie, własnej zaradności oraz dbałości o uzyskanie wykształcenia. Powyższe oceny różnicuje kierunek studiów, co przejawia się w różnym ich pozycjonowaniu jako ważnych. Uzyskane wyniki korespondują z oceną odczuwanego przez studentów sukcesu, a także ukierunkowaniem myślenia na rodzaj inwestycji, jakie studenci poczynili, studiując. Studenci pedagogiki traktowali studia przede wszystkim w kategoriach samorealizacji osobistej (także w kontekście budowania zaradności) i przygotowania do realizacji marzeń zawodowych. W kontekście dążenia do realizacji marzeń ich odczucia bliskie są odczuciom studentów medycyny, dla których był to ważny cel obok innych aspektów związanych z zadaniowym wymiarem życia społeczno-zawodowego i ekonomicznego, których wizytówką jest dbałość o pozycję na rynku pracy. Cele te ważne były także dla studentów prawa, którzy traktowali studia w podobnych (na pierwszym miejscu) społeczno-zawodowych kategoriach, także z uwzględnieniem wymiaru wykształcenia i doskonalenia siebie w eksperymentalnych formach relacji z własną dorosłością. W przypadku grupy przyszłych prawników obserwowane jest – jak mogłoby się wydawać – słabsze niż u studentów pozostałych grup zaangażowanie w wypowiedzi na ten temat, choć w kwestiach związanych z deklaracjami poczucia sukcesu, podobnie jak w kontekście planowanej aktywności zawodowej, dostrzega się znacznie wyższy udział procentowy tej grupy. Trudno jest podjąć próbę interpretacji tego zjawiska. Można bowiem odnieść wrażenie, że studenci ekonomii czas studiów mierzą inaczej niż pozostałe grupy, koncentrując się głównie na angażowaniu w aktualne własne sprawy, wyznaczające zwłaszcza płaszczyznę ekonomiczną ich życia. Spostrzeżenia te korespondują z wynikami badań M. Czechowskiej-Bielugi, której zadaniem studenci kierunków ekonomicznych to „osoby zorientowane na realizację własnych pragnień, o wysokich oczekiwaniach życiowych (...), realizujących karierę ukierunkowaną na sukces”¹¹.

¹¹ M. Czechowska-Bieluga, *Poczucie jakości życia studentów pracy socjalnej i kierunków ekonomicznych. Analiza porównawcza*, cyt. wyd., s. 246.

W realizowanych przez mnie badaniach grupa studentów ekonomii, choć planuje finanse i kontrolę nad własnym życiem, wiele spraw rozstrzyga z dnia na dzień, w kontekście wyboru perspektywy terażniejszości. Pod tym względem grupa ta funkcjonuje podobnie jak opisana w badaniach A. Cybał-Michalskiej grupa studentów nauk technicznych. Obie jednak grupy młodych dorosłych (podobnie jak wszyscy badani studenci) chcą otrzymać dobrą pracę po ukończeniu studiów.

W obliczu tak pojmowanych determinantów sytuacji życiowej młodych dorosłych, których aktualny status zmieni się niebawem w status absolwenta, poczucie pewności co do obranego kierunku studiów i kontynuacji efektów kształcenia po jego ukończeniu, może się okazać instrumentalnym kryterium umożliwiającym otrzymanie pracy i utrzymanie się na rynku pracy, a ponadto prawdopodobnie także emocjonalnym sposobem zaradności w sytuacji potencjalnej zmiany miejsca pracy w przyszłości. Dodatkowym czynnikiem, który może ułatwić radzenie sobie w opisywanych sytuacjach, może okazać się też zgodność wyboru kierunku studiów z profilem kształcenia w szkole średniej. Taką zgodność wyborów w perspektywie czasu obserwuje się w przypadku badanych studentów, zwłaszcza studentów medycyny (94%) i w dalszej kolejności prawa (83%). Nie dziwi zatem fakt, że badani młodzi dorośli w głównej mierze samodzielnie decydowali o wyborze dyscypliny i reprezentującego ją kierunku studiów (72%). Konsekwencja wyboru ścieżki edukacji w procesie wieloletniego kształcenia sprzyja z pewnością zadowoleniu z realizowanych studiów, czego przykładem mogą być studenci realizujący się w formach aktywności wraz z kierunkiem, który przygotowuje ich do funkcjonowania zawodowego w wybranych obszarach życia społecznego.

W kontekście rozważań o roli edukacji i zadowoleniu z niej można wskazać, że młodzi dorośli zorientowani są na zdobycie wykształcenia i odpowiadających potrzebom rynku pracy kwalifikacji. Można odnieść wrażenie, że do kwestii najważniejszych zaliczają nie tylko samo wykształcenie, ale – w głównej mierze właśnie – pozyskanie pracy zgodnej z wykształceniem, co ułatwi zarówno realizację ambicji, jak i wykorzystanie zainteresowań i uzdolnień, które były – jak sądzi wielu studentów – jednym z motywów podejmowania studiów na określonym kierunku.

Podsumowując analizy dotyczące procesu edukacji i czerpanego z niej zadowolenia, warto przypomnieć, że wybór ścieżki kształcenia uniwersyteckiego uwieńczony ukończeniem określonego uniwersytetu traktować można jako uwierzytelnienie posiadanych kwalifikacji i statusu społecznego. W ten sposób

rozwijać się może opisywany w części teoretycznej pracy kapitał edukacyjny młodych dorosłych, traktowany jako efekt silnych związków między rodzajem wykształcenia a stratyfikacją zawodową. W praktyce jednak kapitał ten nie jest tak silnie skorelowany ze statusem społecznym i perspektywą zatrudnienia, jak można by sądzić. Wykształcenie to jeden z elementów kapitału edukacyjnego, traktowanego zaledwie jako polisa ubezpieczeniowa „minimalizująca ryzyko obsuwania się w statusie społecznym”¹². Zauważa się jednak, że młodzi dorośli dbają o ten obszar aktywności z ukierunkowaniem na konsekwentne formy inwestowania w siebie, jakie wiążą się między innymi z uzyskaniem wyższego wykształcenia i planowania pracy zgodnie z uprawnieniami wynikającymi z zapisu w dyplomie. Zadanie to jednak w praktyce okazuje się niełatwe ze względu na różnice oczekiwań i rzeczywistość ekonomiczną, a także ogólne problemy dopasowania się do obecnego, zmiennego rynku pracy, tym bardziej że studenci – jak wskazują badania – mają oczekiwania (a nawet wymagania) dobrej pracy, zgodnej z kwalifikacjami i dobrze płatnej.

Przygotowywanie młodych dorosłych, zwłaszcza studentów finalizujących edukację, do etapu podjęcia pracy, w obiektywie społecznym kojarzyć się może z oswajaniem w dążeniu do niezależności ekonomicznej. Sama wizja zatrudnienia, podjęcia obowiązków związanych z wykonywaniem pracy dla wielu młodych dorosłych oznacza już powolne wchodzenie w świat dojrzałych rozwiązań. Podstawowym kryterium sprzyjającym temu poczuciu jest kryterium niezależności, stabilizacja bądź szansa na stabilizację i realizację planów życiowych oraz uniezależnienie się od decyzji starszych i silniejszych ekonomicznie od siebie (najczęściej rodziców). Właśnie niezależność finansowa, bycie odpowiedzialnym (dojrzałym w decyzjach, przyjmującym ich konsekwencje), a także świadomość i względnie zaawansowana spójność własnego działania okazują się ważnymi wskaźnikami osiągniętej dorosłości i biorą aktywny udział w kształtowaniu się poczucia jakości życia. W tej perspektywie warto wskazać, że studenci planują ukończyć studia i podjąć pracę w zawodzie. Przekonanych jest o tym 70% wszystkich uwzględnionych w badaniach studentów, wśród których jest duża grupa zainteresowanych tylko dobrze płatną pracą (51%), nawet poza branżą (21%), a 12% z nich – jako plan B – uważa za możliwy wyjazd do pracy za granicę. Spośród badanych dalsze kształcenie (specjalizacyjne, podyplomowe) uzupełniające uzyskane kwalifikacje planuje podjąć 29% wszystkich studiujących. W tej ostatniej grupie znajdują się między innymi osoby studiujące pedagogikę (39%), prawo (29%)

¹² A. Bańka, *Psychologiczne doradztwo karier*, cyt. wyd., s. 77–78.

oraz medycynę (25%), a ze zdecydowanie mniejszą motywacją, studenci ekonomii (11%). O ile wszyscy studiujący planują podjąć dobrze płatną pracę, o tyle w grupach studentów realizujących omawiane kierunki najbardziej zainteresowani są tym przyszli prawnicy (60%), którzy nie ukrywają, że interesuje ich tylko dobrze płatna praca, w szczególności zgodna z wykształceniem (62%). Ocena własnych oczekiwań koresponduje z traktowaniem przez nich studiów jako etapu dbałości o pozycję społeczno-zawodową.

Bez względu na priorytety w ocenie studiów w kategoriach osobistych inwestycji badani studenci raczej zorientowani są na stawianie czoła zawodowej rzeczywistości niż na przedłużanie czasu studiowania. W zakresie kierunku studiów najmniejszą skłonność (i potrzebę) przedłużania beztrioskiej młodości i tym samym zależności (współzależności) od rodziny mają przyszli lekarze (23%), największą zaś przyszli ekonomiści (37%), których znaczna część traktowała studia jako etap przedłużenia beztrioskiej młodości (47%). Chęć podjęcia zobowiązań bardziej niż przedłużenia studiów znajduje odzwierciedlenie w obecności ambitnych planów zawodowych studentów, którzy spodziewają się otrzymać pracę zgodną z wykształceniem. Oczekiwania takie wyraża 60% wszystkich badanych studentów. Deklarują też poszukiwanie dobrej pracy przez sieć znajomych (45%), rozesłanie CV do wielu miejsc (37%), co stanowi potwierdzenie coraz większej swobody w doborze form poszukiwania pracy, w tym z wykorzystaniem kapitału społecznego środowiska i powiązań sieci społecznościowych. W obrębie grup reprezentujących opisywany dostęp do odpowiadających ich kształceniu obszarów życia społecznego wszyscy badani studenci planują ukończyć studia i podjąć pracę w zawodzie. Plany te różnicują jedynie indywidualne preferowane przez nich wskaźniki tego, jak bardzo są o tym przekonani. O ile zauważa się, że wszyscy badani wyrażają podobną hierarchię planów zawodowych, o tyle ukończenie studiów i podjęcie pracy w zawodzie okazuje się najważniejsze dla przyszłych lekarzy (86%) i prawników (77%), w dalszej kolejności w jednakowym stopniu dla studentów ekonomii (62%) i pedagogiki (62%). Na drugim miejscu studenci omawianych grup stawiają starania o dobrze płatną pracę. W tym względzie najbardziej zależy na tym studentom kończącym prawo (60%), następnie ekonomię (55%) oraz medycynę i pedagogikę (46%). Młodzi dorośli na etapie końca studiów uwzględniają również potrzebę podjęcia dalszego kształcenia uzupełniającego uzyskane przez nich kwalifikacje. Potrzebę taką mają przede wszystkim studenci pedagogiki, a następnie kolejno medycyny i prawa, co w przypadku tych grup prozawodowych jest oczywistym kontynu-

um, wynikającym ze specyfiki funkcjonowania w obszarze życia zawodowego. Przyszli ekonomiści, choć liczą się dla nich studia, planują podjąć raczej pracę niezwiązaną ze swoim wykształceniem niż kształcenie uzupełniające kwalifikacje (np. kształcenie podyplomowe). Podjęcie pracy poza swoimi kwalifikacjami dopuszcza także – jako plan B – grupa studentów pedagogiki. Zauważa się jeszcze jedną tendencję. Zarówno część przyszłych lekarzy (17%), jak i pedagogów (12%) deklaruje, że byliby skłonni wyjechać do pracy za granicę, gdyby nie było jej na krajowym rynku pracy.

Reasumując, warto zauważyć, że wśród studentów reprezentujących omawiane grupy prozawodowe na pracę niezgodną ze swoim wykształceniem byliby skłonni zgodzić się przyszli pedagodzy i ekonomiści, co wydaje się oczywiste z uwagi na większą niż w przypadku przyszłych lekarzy i prawników łatwość odnalezienia się na rynku pracy bez utraty wiedzy i ważnych kompetencji zawodowych ukształtowanych w toku edukacji na poziomie wyższym.

Plany zawodowe studentów finalizujących studia korespondują zatem na ogół z oczekiwaniami, jakie mają oni wobec własnej przyszłości zawodowej. To w nich studenci najsilniej wyrażają potrzebę otrzymania pracy zgodnej z ich przygotowaniem zawodowym (60%), o czym była już mowa, a także planują szukać jej przez sieć znajomych czy rozesłanie CV. Wyjazd za granicę w poszukiwaniu pracy biorą pod uwagę najpoważniej przyszli lekarze, co wydaje się związane z zauważaną tendencją ostatnich lat na rynku pracy tej grupy zawodowej. Odpowiednio myślą o tym w szczególności studenci medycyny, a następnie pedagogiki. Pracę zgodną z wykształceniem spodziewają się jednak otrzymać w szczególności także studenci medycyny i pedagogiki, co koresponduje z opisywaną już wizją ich przyszłości zawodowej i jej podstawą myślenia, za którą uważać można deklarowane przez nich bardziej niż w przypadku pozostałych dwu grup traktowanie studiów jako przygotowywanie się do realizacji marzeń zawodowych, a także czas dbałości o pozycję społeczno-zawodową w przyszłości. Warto także zwrócić uwagę na fakt, że są to grupy osób, których dążenia do dobrego wykształcenia stanowią cykl projekcji, nie tylko na etapie studiowania, ale nawet już na etapie edukacji w szkole średniej. Wskazywałam na to w analizach szczegółowych w rozdziale piątym. Studenci reprezentujący te grupy byli najbardziej zorientowani zawodowo, a ich losy edukacyjne na poziomie średnim i wyższym przybliżały się do celu, jakim jest zdobycie satysfakcjonującego wykształcenia. Można przypuszczać, że – jak wskazuje M. Piorunek – osoby te korzystały ze stra-

teorii kondensacji w procesie projektowania przyszłości¹³. Dostrzegana jako ważna jest też wśród badanych potrzeba szukania dobrze płatnej pracy z pomocą znajomych. Oczekują jej studenci wszystkich opisywanych grup, jednak jest to priorytet dla studentów ekonomii (78%), pedagogiki (75%) i prawa (62%). Studenci medycyny sytuują te oczekiwania na drugim miejscu, pomimo że perspektywa pozyskania pracy w ten sposób bliska jest także tej grupie prozawodowej. W tym kontekście zauważa się, że młodzi dorośli doceniają rolę kapitału społecznego, który można uruchomić w związku z potrzebą poszukiwania pracy.

W wymiarze społeczno-ekonomicznym widoczna jest wyraźna, choć w przypadku niektórych grup malejąca, semiautonomia młodzieży akademickiej, co może wyrażać się tendencją do coraz lepszego usamodzielniania się. Przejawia się to w wypowiedziach studentów dotyczących podejmowania prób samodzielnego zarabiania pieniędzy i możliwości decydowania o własnym życiu. Do momentu prowadzenia badań pracę wykonywało 47% badanych. Była to najczęściej praca tymczasowa, o charakterze dorywczym, najczęściej wakacyjna (26%), wykonywana częściej w kraju (25%) niż za granicą. Doświadczenia studentów z pracą są zróżnicowane. Podczas wakacji pracowali najczęściej studenci medycyny i prawa, a zaraz po nich studenci pedagogiki; mniej w porównaniu z nimi studenci ekonomii. Zróżnicowanie to także uwidocznia się w kwestii posiadania pracy aktualnie, co prawdopodobnie wiąże się z charakterem studiów i czasem, jakim dysponują w związku z tymi zobowiązaniami i zaangażowaniem, a także – co nie jest wykluczone – brakiem konieczności podejmowania pracy, między innymi z powodu dobrego, zaspokajającego potrzeby materialne wsparcia finansowego ze strony rodziców, o czym będzie mowa później.

Aktualnie tymczasową pracę wykonują studenci pedagogiki (27%), ekonomii (26%), prawa (12%) i najmniejszym stopniu medycyny (10%). Nie dziwi zatem fakt, że ważnym kryterium samooceny w kategoriach sukcesu jest w przypadku zarówno studentów ekonomii, jak i pedagogiki wysoka ocena własnej zaradności i konsekwencji działania, które to oceny mogą się odnosić między innymi do ekonomicznego wymiaru własnego życia. Ponadto tym, co prawdopodobnie pozwala studentom obu grup jednocześnie pracować studiować, jest czas, którym dysponują. Wyraźniej obecność pracy w życiu ilustruje fakt, że spośród studentów wskazywanych kierunków stałą pracę mają

¹³ M. Piorunek, *(Bez)sens planowania przyszłości... Refleksje o adolescencyjnym projektowaniu przyszłości edukacyjno-zawodowej*, cyt. wyd., s. 142.

głównie studenci pedagogiki (30%), podczas gdy przyszli lekarze nie mają jej wcale, przyszli prawnicy i ekonomiści pracują bardzo sporadycznie (7%).

W odróżnieniu od poczucia względnej pewności otrzymania pracy wraz z kwalifikacją dyplomu, legitymującego status edukacyjno-zawodowy osób kończących studia przed laty i czyniącego prawdopodobnym otrzymanie dobrej pracy w przyszłości, zauważa się, że współcześnie praca staje się na rynku towarem deficytowym. W obliczu takiej perspektywy w życiu młodych dorosłych pojawiają się coraz częściej perspektywne oczekiwania wobec pracy, realizowane na poziomie epizodycznego eksperymentowania z różnymi formami zatrudnienia praktykowanymi podczas studiów i przerw semestralnych. W tej sytuacji proces przechodzenia z edukacji na rynek pracy staje się dla wchodzących w dorosłość studentów czasem uczenia się, inwestowania w siebie i własne zasoby, a także umiejętnego wykorzystywania zasobów tkwiących w środowisku.

W środowisku życia studenci mogą liczyć na ukryte w nim zasoby. Są nimi przede wszystkim aktywne źródła wsparcia, które okazują się młodym dorosłym niezwykle potrzebne. Podkreślana już wielokrotnie rola rodziców (rodziny i rodzeństwa) jako ważnych w życiu, wspierających zarówno emocjonalnie, jak i materialnie, jest niekwestionowana, zaraz obok wsparcia oferowanego przez partnera życiowego/męża/żony oraz przyjaciół. Tylko dla studentów pedagogiki najcenniejszym źródłem wsparcia są życiowy partner/mąż/żona (przed rodzicami). Dla przyszłych pedagogów ważnymi osobami, na których pomoc mogą liczyć, są te, które pełnią opisywaną już rolę autorytetów (dobry nauczyciel i osobisty mentor), oraz te, które mogą im pomagać w profesjonalny sposób (psycholog, psychoterapeuta, doradca zawodowy) w innych sprawach. Podobieństwo w tym zakresie dostrzega się również w grupie przyszłych lekarzy, którzy szanują obecność mentora i dobrego nauczyciela w swoim życiu, podobnie jak doceniają wsparcie psychoterapeutyczne. Grupy tych studentów, różniące się w zakresie podglądów (pewnie i doświadczeń) na ten temat w porównaniu ze studentami innych kierunków, wydają się bardziej otwarte na wsparcie i pomoc osób spoza najbliższego środowiska, doceniając i będąc emocjonalnie otwartymi na nowe relacje i społeczne uczenie się dobrego kontaktu, który jest warunkiem porozumienia między ludźmi. Zatem zarówno cechy osobowości, wrażliwość jak i – co nie jest niewykluczone – specyfika kształcenia prozawodowego mogą regulować poziom potrzeb w zakresie źródeł wsparcia, otwierając też na jego nowe formy. Analizując zatem zarówno społeczny, jak i materialny

wymiar wsparcia (głównie jest to wsparcie rodziców – 70% i stypendialne – 16% i 10%), warto wskazać, że służy ono również celom edukacyjnym, dostarczając studentom pewności, że nie pozostają sami w obliczu problemów wchodzenia w dorosłość i związanego z nimi przejścia z edukacji do realiów życia społeczno-zawodowego, tym bardziej że okres *stającej się dorosłości* może w przypadku niektórych z nich być – jak wskazuje J. J. Arnett – czasem znacznie większego poczucia osamotnienia niż pozostałe okresy w życiu.

W tym kontekście może się wydawać, że młodzi dorośli studiujący na uniwersytecie znajdują się w komfortowej sytuacji pod względem warunków wchodzenia w dorosłość. Ich społeczno-edukacyjne funkcjonowanie charakteryzuje korzystny debiut wchodzenia w dorosłość z możliwością korzystania ze wsparcia i pomocy rodziców. W tym przypadku nie występuje konflikt pokoleniowy, co sprawia, że na ogół młodzi dorośli prezentują podobny system wartości i styl życia co ich rodzice. Odwołując się do omawianych w części teoretycznej pracy modeli wchodzenia w dorosłość, wskazać można, że to model – jak wskazuje M. Sińczuch – typowy dla społeczeństw stabilnych, osiągających pozycję społeczno-zawodową adekwatnie do wieku, osiąganych kompetencji oraz wkładu własnej pracy. W tej hierarchii uwidocznia się system wartości jako wyznaczający sposób myślenia młodych dorosłych o sobie i swoich potrzebach. Układ ten odzwierciedla również ważne, choć uważane współcześnie za zdeficytowane, wartości stanowiące podstawę dobrego życia, w którym jest miejsce na priorytetowe traktowanie zdrowia i relacji, wyznaczających wewnętrzną równowagę i harmonię, potrzebnych do uzyskania psychicznego komfortu życia. Sformułowana hierarchia może zatem stanowić powód wyraźnego zadowolenia, że w rzeczywistości społeczno-kulturowej młodych dorosłych obecne są takie priorytety. Odwołanie się w analizowanych przestrzeniach jakości życia młodych dorosłych do preferowanych wartości i związanych z nimi potrzeb psychospołecznych pozwala wskazać podobieństwo do wyników badań realizowanych w podobnym zakresie (w odniesieniu do grupy adolescentów) przez A. Szczurek-Borutę¹⁴, która wskazuje je na przykładzie młodzieży szkół średnich. Autorka zwraca uwagę na trudności spójnego i jednorodnego określenia hierarchii wartości młodych ludzi, uznając, że głównym kryterium jest właśnie hierarchia ich potrzeb. Wypływa z tego spostrzeżenie, że wartości lokują się najsilniej

¹⁴ A. Szczurek-Boruta, *Edukacja i odkrywanie tożsamości w warunkach wielokulturowości. Szkice pedagogiczne*, Katowice–Cieszyn–Kraków 2007, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 57.

w połączeniu z mentalnymi potrzebami człowieka. Uwaga ta znajduje odzwierciedlenie także w otrzymanych przez mnie wynikach badań. Prawdopodobnie dlatego młodzi dorośli, uznając pewne wartości za priorytetowe, wokół nich koncentrują swoją aktywność i w odniesieniu do nich konstruują wizję własnej przyszłości. W ich obszarach odczuwają też poczucie jakości swojego życia.

Ponadto potrzeby te kształtują się prawdopodobnie także wraz z doświadczeniami edukacyjnymi, które rozwijają się w relacji z kształtowanym wraz ze studiowanym kierunkiem typem myślenia prozawodowego. Koresponduje to również z uzyskanym w toku prowadzonych badań obrazem wartości wyznaczających plan życiowy studentów.

Usytuowanie ważnych dla studentów spraw, odzwierciedlających się w przestrzeniach zadowolenia z życia, pozwala wskazać wartości wyznaczające plan życiowy studiujących młodych dorosłych. Ważnymi wartościami umożliwiającymi kreowanie własnego życia według planu są: miłość i przyjaźń (93%), autonomia finansowa (87%), stopniowe samodzielne osiąganie niezależności życiowej (86%) oraz wykształcenie (83%). Pomiędzy wskazaniami wartości nie zauważa się dużej różnicy, co świadczyć może o ważnej randze, jaką zyskują one nie tylko w oczach studentów, ale także w ich systemie aksjologicznym. Na kolejnych miejscach wymieniają samodzielne mieszkanie (80%) oraz pracę zgodną z wykształceniem (73%). Ta mozaika wskazuje na zogniskowanie uznanych za ważne kryteriów, zgodnie z którymi badani studenci planują realizować swoje życie. W konwencji opisywanych zadań rozwojowych, wypełniających poszczególne przestrzenie aktywności, wartości odgrywają rolę życiowych drogowskazów, ukazujących priorytety. Można odnieść wrażenie, że na etapie mentalnego (i częściowego już) przechodzenia z młodzieńczości do dorosłości są to ważne kryteria myślenia, ujawniające możliwość dokonywania właściwych wyborów na etapie podejmowania dojrzałych zobowiązań i ról rodzinno-zawodowych. W zakresie poszczególnych realizowanych przez studentów kierunków rysuje się duże podobieństwo hierarchii wartości na tle wyborów dokonanych przez wszystkich studentów objętych badaniem. Miłość i przyjaźń istotnie widoczna jest jako wartość priorytetowa dla studentów pedagogiki (96%), ekonomii (93%) i prawa (91%) (choć w tym przypadku pojawia się wspólnie z wykształceniem i autonomią), a przez studentów medycyny jest stawiana na drugim miejscu (89%), zaraz po wskazywanym przez nich wykształceniu (91%). Na

Schemat 55. Model poczucia jakości życia studentów finalizujących studia

WKŁADKA „KOŁO” – KOLOR

pracę zgodną z wykształceniem (wymienianą na drugim miejscu w hierarchii) wskazują studenci pedagogiki (87%) i prawa (79%). To oni dostrzegają też potrzebę samodzielnego mieszkania. Mieszkanie (jako ważne, wymieniane na trzecim miejscu) pojawia się w planie życiowym studentów ekonomii (80%), zaraz po autonomii finansowej, która okazuje się dla nich ważniejsza (88%). Studenci medycyny jako priorytetową widzą wartość wykształcenia (91%), następnie miłości i przyjaźni (89%), a zaraz po nich autonomii finansowej (87%). W przypadku tej grupy wyraźnie uwypukla się opisywana w tej części opracowania determinacja na uzyskanie wyższego wykształcenia, spowodowana prawdopodobnie przekonaniem studentów, że kształcenie w tym kierunku w ostatnich latach, jest dużą inwestycją, jaką czynią w swój rozwój, i to ona ma dać im zarówno zadowolenie, jak i stabilizację.

W kontekście potrzeby konstruowania planu na życie, który ma być elementem szerszego projektu życiowego studentów na długie lata, warto przywołać wskazane przez nich najważniejsze wyznaczniki jego jakości. Studenci są zgodni co do tego, że najwyższą wartością wyznaczającą jakość życia jest dla nich dobre zdrowie (83%), na co wskazują także wyniki wielu przywołanych w tej pracy badań prowadzonych przez różnych autorów. Świadomość zdrowia na tym etapie życia wydaje się na tyle ważna, że młodzi dorośli od niego uzależniają swoją kondycję i możliwość pełnego, bezkonfliktowego realizowania się w codziennych rolach i zadaniach rozwojowych. Na drugim miejscu stawiają: cudowny związek (62%), relacje z ludźmi (45%) oraz dobre zabezpieczenie finansowe (39%), o które – mając zdrowie, dobre relacje i wsparcie najbliższych – łatwiej zadbać. Dobre zdrowie jako wyznacznik jakości życia ma swoje miejsce w świadomości studentów, w tym również studentów omawianych kierunków. Cenią je – stawiając na pierwszym miejscu – studenci medycyny i ekonomii, a następnie – na drugiej pozycji po cudownym związku – studenci pedagogiki. Wskazywane różnice w zakresie pozycjonowania przez badanych wyznaczników jakości ich życia pozwalają zauważyć, że o ile dla studentów medycyny zdrowie i relacje wymieniane są jako najważniejsze, podobnie jak czynią to studenci ekonomii i pedagogiki, o tyle w przypadku studentów prawa ważniejsze są dobra praca i odpowiednie zabezpieczenie finansowe. Warto wspomnieć, że w przypadku przyszłych prawników, którzy niezwykle zadaniowo i konceptualnie podchodzą do życia, zdrowie, relacje i miłość znajdują się na równorzędnej, trzeciej pozycji. Podobnie jak w innych kwestiach (bardziej odnoszących się właśnie do relacji, powodów zadowolenia z życia, oceny studiów) ich widoczne zaangażowanie

zowanie procentowe można określić jako słabe. O wiele wyżej, co wskazuje na traktowanie przez nich tych spraw jako ważnych, są natomiast deklaracje dotyczące kwestii wyznaczających obszary sukcesu, plany i oczekiwania zawodowe, a także pojmowanie potencjalnych kryzysów życiowych. Ilustracją poczucia jakości życia badanych studentów w przestrzeniach ich aktywności jest zamieszczony poniżej model, dopełniający portfolio studentów.

Wyznaczniki jakości życia tworzą prostą hierarchiczną konstrukcję, w której nadrzędne miejsce zajmuje zdrowie, a kolejne – jako naturalna konsekwencja – cudowny związek/małżeństwo, wspaniałe relacje z ludźmi, będące efektem potrzeby zrozumienia, komunikacji i tworzących się więzi. Studenci wierzą, że o jakości życia decydują wartości, których kupić nie można. Zabezpieczenie finansowe, uznane przez nich jako ważne w życiu, zajmuje kolejną, czwartą pozycję.

Analizując powyższe kwestie, można wskazać, że czas ten, nazywany w literaturze okresem „stabilizacji planu życiowego”¹⁵, charakteryzują silne dążenia studentów na etapie przechodzenia z młodzieńczości do dorosłości do osiągnięcia stabilizacji w jakimś ważnym wymiarze wyznaczającym pełnię ich życia. Wymiary, w których mogą oni oceniać swoją codzienność, wiążą się z różnymi momentami akcentującymi niezależność, takimi jak: próba samodzielnego mieszkania (poza domem rodziców), podjęcie pracy, budowanie dojrzałych relacji. Studenci korzystają z przywileju ochronnego, zabezpieczającego ich w sytuacjach, kiedy czują się zbyt słabi, ale jednocześnie (a może właśnie dlatego, dla przeciwwagi) próbują mierzyć się z codziennymi przejawami samodzielności, by zadbać o siebie i swoją przyszłość. Wskazuje na to także M. Czechowska-Bieluga, która odwołuje się do wybranych kwestii poczucia jakości życia studentów, zwracając uwagę na podobne potrzeby psychiczne¹⁶.

6.2. Konstrukty diagnostyczne poczucia jakości życia studentów medycyny, ekonomii, prawa i pedagogiki

Ważnym zamierzeniem było dla mnie – na tle całej grupy uwzględnionych w badaniach młodych dorosłych realizujących studia uniwersyteckie – pokazanie wyników diagnozy poczucia jakości życia młodzieży akademickiej kształcącej się w zakresie kierunków, które przygotowują ją (w toku edukacji

¹⁵ P. Oleś, *Psychologia człowieka dorosłego*, cyt. wyd., s. 45.

¹⁶ M. Czechowska-Bieluga, *Poczucie jakości życia studentów pracy socjalnej i kierunków ekonomicznych. Analiza porównawcza*, cyt. wyd.

uniwersyteckiej, zgodnie z realizowanym typem i kierunkiem kształcenia pro-zawodowego) do aktywności w ważnych obszarach życia społecznego, takich jak: zdrowie, ekonomia, prawo i edukacja. Są to obszary, w których zarówno, w zgodzie z potrzebami, jak i realiami rynku pracy będą prawdopodobnie funkcjonowali młodzi dorośli w związku z poszukiwaniem przez nich pracy i możliwości pełnienia ról społeczno-zawodowych w niedalekiej przyszłości. Zgodnie z tą myślą, obok analiz odnoszących się do grupy wszystkich młodych dorosłych finalizujących studia, koncentruję się na analizie wyników badań, które ukierunkowane są na pokazanie elementów budujących poczucie jakości życia studentów medycyny, ekonomii, prawa i pedagogiki. Interesujące było dla mnie poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, czy sposób myślenia studenta określonego kierunku, który wyraźnie przygotowuje do roli, jaką będzie on w przyszłości mógł pełnić w społeczeństwie, wyznacza swoiste elementy budujące poczucie jakości jego życia w określonych przestrzeniach zadań rozwojowych.

Warto przypomnieć, że obszary życia społecznego sytuują badaną grupę w relacji z potrzebą jej aktywności u progu autonomii i rozwoju osobowości dojrzałej. Przypomnę, że przyjęłam w pracy założenie, że młodzi dorośli studiujący na uniwersytecie – jako jednostki samodzielne i twórcze, kreujące potrzebę podmiotowych wyzwań służących realizacji celów indywidualnych i zbiorowych (należących do społeczności) – aktywnie uczestniczą w tworzeniu warunków kreowania zmian sprzyjających podnoszeniu poczucia jakości życia.

Odwołując się do badania jakości życia, warto powiedzieć, że młodzi dorośli są w pewnym sensie twórcami swojego świata, co oznacza, że tworzą własną wizję rzeczywistości. Dzięki zdolności nazywania, określania i nadawania sensu swoim wyobrażeniom rozwija się potrzeba określenia swojej sytuacji życiowej. Dlatego tak ważny jest sposób, w jaki osoba postrzega samą siebie, „jak rozumie otaczający ją świat i jakich słów, kategorii czy pojęć używa, aby określić swą sytuację”¹⁷. Spostrzeżenie to wydaje się niezwykle trafne w kontekście rozważań o jakości życia pojmowanej w ujęciu procesualnym, w perspektywie zmian, jakie zachodzą wraz z upływającym czasem psychologicznym, pozwalającym na elastyczne, dostosowane do potrzeb i warun-

¹⁷ A. Chudzicka, *Subiektywny obraz świata i obraz siebie jako kategorie pomiaru jakości życia osób bezrobotnych oraz ich oczekiwania wobec klubu pracy*. W: A. Bańka, R. Derbis (red.), *Pomiar i poczucie jakości życia u aktywnych zawodowo oraz bezrobotnych*, cyt. wyd., s. 89.

ków zewnętrznych kreowanie własnej biografii. Analiza materiału empirycznego pozwala zauważyć, że studenci mają przekonanie, że nadają swojemu życiu niepowtarzalny sens, stając się autorami swoich biografii. Poznanie składników subiektywnej oceny jakości życia młodych dorosłych umożliwia wstępne określenie stopnia ich zadowolenia z życia, a także podjęcie próby interpretacji jego jakości. Oceny te mają swój społeczno-kulturowy i temporalny kontekst, co sprawia, że modyfikują się pod wpływem zmian, jak również doświadczeń indywidualnych. W tym aspekcie warto przywołać także kilka wypowiedzi stanowiących dopełnienie opracowanej charakterystyki poczucia jakości życia młodych dorosłych, korzystając z analizy krótkich narracji będących efektem wywiadów ze studentami. Wywiady, o których mowa, mają na celu (jak wskazuję w rozdziale metodologicznym) dopełnienie obrazu poczucia jakości życia w zakresie ważnych spraw. Możliwość odwołania się do wypowiedzi studentów reprezentujących omawiane kierunki studiów stworzyła okazję uzupełnienia nowymi elementami opracowanego portfolio studentów medycyny, ekonomii, prawa i pedagogiki. Przywołuję je w charakterystykach poczucia jakości życia studentów omawianych kierunków.

Poczucie jakości życia studentów medycyny

Kontekst, w jakim sytuują się przyszli lekarze, związany jest z obszarem życia społecznego człowieka rozumianym w perspektywie psychologii zdrowia, wyznaczanym dbałością o kondycję zdrowotną i psychofizyczną człowieka. Samoocena jakości życia dokonana przez pryzmat oceny stanu zdrowia w odniesieniu do treści realizowanych zadań rozwojowych jako wyznaczających sens działania, edukacji oraz planowania przyszłości staje się celem ważnym poznawczo. Dookreśla bowiem poczucie jakości życia w płaszczyźnie działań wyznaczających zakres funkcjonowania młodych ludzi w przestrzeniach społeczno-zawodowej aktywności młodych dorosłych w niedalekiej przyszłości.

Studenci medycyny to osoby zakotwiczone w relacjach, w szczególności tych, które mają swoją przestrzeń edukacyjną. Obok oczywistych więzi (rodzinnych, z partnerem/mężem/żoną), których obecność stanowi źródło zaspokojenia ich emocjonalnych potrzeb, pojawiają się w tej przestrzeni osobisty mentor i dobry nauczyciel. Ich roli nie sposób nie docenić, głównie ze względu na dostrzeganą przez nich prawdopodobnie potrzebę uczenia się od Innych, przestrzeni zdobywania doświadczeń pod okiem mistrza. W procesie kształcenia studenci takich mistrzów spotykają, pewnie już od szkoły średniej, gdy początek miały aspiracje w zakresie zdobywania wiedzy, i któ-

rych kontynuacją są studia medyczne. To w szczególności osobisty mentor i dobry nauczyciel, obok rodziców, zyskują rangę autorytetu. Okazuje się, że w relacjach partnerskich i małżeńskich studenci medycyny (podobnie jak wszystkie grupy studentów) zrozumienia i wsparcia, bezpieczeństwa oraz szczęścia i spełnienia. Imponują im osoby, które osiągnęły sukces w życiu (zarówno w dziedzinie, którą studiują, jak i poza nią), a także osoby, które wyjechały za granicę i tam osiągnęły sukces. W tych kategoriach prawdopodobnie myślą oni o lekarzach, którzy nie mając pracy na krajowym rynku, wyjechali za granicę, ponieważ sami, jak deklarują, taką decyzję mogliby podjąć w podobnej sytuacji. Doświadczenia osobiste związane są z przestrzenią samodzielności i odzwierciedlają się zarówno w zadowoleniu, jak i świadomości kryzysów. Studenci medycyny są zadowoleni z tego, że – jak twierdzą – znajdują dobrą pracę. Wierzą w to między innymi dlatego, że studiowany kierunek był dla nich ważny, a nawet uważają jego ukończenie za gwarancję dobrego zawodu. Ponadto studia były dla nich okresem przygotowania się do realizacji marzeń zawodowych oraz dbałości o pozycję społeczno-zawodową w przyszłości, a także przepustką do lepszego życia i lepszych pieniędzy. Są to obiektywne, jak się wydaje, argumenty, dostarczające pewności, że poradzą sobie w życiu, a jeśli nie będą mieli pracy, to wyjadą za granicę, o czym była już mowa. Czas studiów był dla nich czasem pełnym aprobaty, akceptacji i wsparcia ze strony przyjaciół, bliskiej osoby i rodziców (rodziny). Może dlatego kryzysów nie dostrzegają w relacjach, a ich źródła wskazują raczej w perspektywach życiowych w kategoriach zapobiegania, obawiając się, czy inwestycja w rozwój społeczno-zawodowy – pomimo widocznego ich optymizmu – przełoży się na realne życie. Cieszą się z malejącej semiautonomii (część z nich ma własny kąt i nie mieszka już z rodzicami), a także z tego, że nadal mogą liczyć na ich pomoc. Mają wyższą samoocenę, którą starannie wypracowali, i przekonanie, że od nich samych zależy, co zrobią z własnym życiem. Czują się autorami swojej biografii jako autonomiczni, pewni siebie, otwarci na ryzyko porażki, co w kontekście przyszłego zawodu okazuje się ważnymi zasobami. Doświadczenie siebie, pewności siebie, stanowczości okazuje się w przypadku przyszłych lekarzy nieodzowne, podobnie jak, omawiana już w kontekście tej grupy prozawodowej, otwartość na ryzyko porażki. Praca w obszarze pomocowym, oparta nie tylko na diagnozie, ale w szczególności na relacjach, wymaga ukształtowania takich cech. Studenci medycyny je mają. Ocena aktualnej sytuacji życiowej prowokuje, by stwierdzić, że wyznaczają ją podobne do odczuć wszystkich badanych studentów na

tym etapie życia zdarzenia. Tym, co dookreśla ich czas i miejsce w życiu, są głównie relacje – obecność przyjaciół, szczęśliwy związek, dumni rodzice. Prawdopodobnie to pozwala im odczuwać, że są aktualnie w miejscu, w którym chcieli być. Studiują przeciw kierunek, który był dla nich ważny, i traktują go jako gwarancję dobrego zawodu, zdobywanego zgodnie z marzeniami. Sukces pojmują zatem w kategoriach prozawodowych, wyrażających się w przyjętej strategii działań sprzyjających podnoszeniu poziomu życia i stopniowemu uzyskiwaniu stabilizacji. Wybór kierunku studiów nie był wyborem ekonomicznym, ale wiązał się z przekonaniem, że jest zgodny (i pewnie był) z uzdolnieniami, a tym, co potwierdzało słuszność jego wyboru, były zapewne przykłady osób z najbliższego środowiska realizujących się w tym samym obszarze. Dla pewnej grupy młodych dorosłych była to także kwestia rodzinnej tradycji. Studia były dla nich czasem realizacji marzeń zawodowych (zgodnie z zainteresowaniami i uzdolnieniami), a także czasem świadomej inwestycji, by zadbać o swój status i pozycję społeczno-zawodową, a także dalszy rozwój w przyszłości. Koresponduje to z wynikami badań otrzymanymi przez A. Cybał-Michalską. Zgodnie z nimi „zaangażowanie jest nośnikiem poczucia celu i kierunku”¹⁸ zwróconego na wartości niezbędne w projektowaniu własnego życia, w którym wykształcenie jest najważniejszym pomostem łączącym ich z zawodem. W tej perspektywie wiedzą, że studiowali to, co ich interesowało, czują się dowartościowani i mając zdobywając dyplom i zawód, będą mogli podjąć pracę zgodną z wykształceniem. Jest to priorytet dla tej grupy studentów finalizujących studia uniwersyteckie. Jak wszyscy studenci u progu przejścia na rynek pracy planują znaleźć dobrze płatną pracę (niewykluczone, że dzięki sieci znajomych) i podjąć dalsze kształcenie, podobnie jak przyszli pedagodzy. Na pracę podczas studiów mogli pozwolić sobie tylko podczas wakacji, a w roku akademickim, ze względu na duże obciążenie nauką, nie byli w stanie jej podjąć. W dużej mierze liczą zatem na pomoc finansową rodziców.

Wartości, jakie wyznaczają plan życiowy studentów medycyny, odwołują się do podkreślanych przez nich jako priorytetowe postaw wobec życia. Koresponduje to z postrzeganiem własnego życia w kategoriach widocznej determinacji na realizację ważnych dla nich celów, takich jak: zdobycie wykształcenia, zapewnienie sobie dobrego, satysfakcjonującego życia, którego warunkiem jest dbałość o zdrowie, związek uczuciowy, wspaniałe relacje z ludźmi, a także, w dalszej kolejności, praca zgodna z zawodem dająca dobre

¹⁸ A. Cybał-Michalska, *Młodość akademicka a kariera zawodowa*, cyt. wyd., s. 353.

Schemat 56. Model poczucia jakości
życia studentów medycyny

WKŁADKA „KOŁO” – KOLOR



zabezpieczenie finansowe. Te wyznaczniki jakości życia wydają się mieć swoją przestrzeń zbudowaną na przekonaniu, że sens dobrego życia wiąże się z dbałością o własny rozwój, jego bezpieczeństwo i psychofizyczny dobrostan. Ilustracją tych ocen jest poniższy model jakości życia.

Odwołując się do powyższych analiz, warto przywołać kilka myśli studentki medycyny, która w wywiadzie twierdzi:

Mój plan na życie w pierwszej kolejności wyznaczają osoby, a przede wszystkim osoby bliskie, czyli rodzina również wyznaczać będzie mój system rzeczy i spraw ważnych (wartości). Z rzeczy ważnych – konkretny plan zawodowy, a także plany podróźnicze, inne plany – to własny rozwój osobisty, przedsięwzięcia bardziej z kręgu własnych zainteresowań i pasji. Plan na życie w połączeniu z rodziną wyznaczany jest wartościami związanymi z tworzeniem własnej rodziny. (W/7/K)

Mówiąc o jakości własnego życia, zauważa: „(...) wyznaczają ją osoby, którymi się otaczam (relacje z nimi). Jeśli patrzeć na to, to jakość mojego życia jest bardzo dobra. A jeżeli wziąć pod uwagę, jak ja sama określam jakość własnego życia tym, co robię, jakie stawiam sobie poprzeczki i jakie wypełniam uczynki na co dzień, to jakość mojego życia jest dobra (...)” (W/7/K).

Pytana o to, co chciałaby robić w przyszłości, by czuć się zadowolona z siebie i spełniona, twierdzi: „(...) rozwijać swoje umiejętności pod kątem zainteresowań zawodowych, mieć zawsze otwarty umysł w relacjach i postrzeganiu świata, w podróżach, w domu, zawsze. (...) nadal otaczać się ludźmi, którzy podnoszą jakość mojego życia i utrzymują na stałym, bardzo dobrym poziomie moją jakość życia, za każdym razem wchodzić w nowy etap, poznawać coś nowego i wchodzić na totalnie nowy etap, którego jeszcze nie znam i odkrywać coraz to nowe ciekawsze rzeczy (...)” (W/7/K).

W tym kontekście można uważać jakość życia studentów medycyny za satysfakcjonującą, a kierunek studiów za sprzyjający otwartości na doświadczenia i relacje, które mogą sprzyjać kształtowaniu wysokiej jakości życia.

Poczucie jakości życia studentów ekonomii

Perspektywa spojrzenia na otaczającą rzeczywistość i miejsce, jakie zajmuje w niej młody dorosły, przez pryzmat studiowania ekonomii, jako kierunku przygotowującego do funkcjonowania w ważnym obszarze życia społecznego, określa szanse na godną egzystencję, zadowalający poziom życia, dając perspektywy rozwoju i autonomii, często też gwarantując dobrą jakość życia poprzez duże szanse wykorzystania możliwości własnych i eksplorowane-

go środowiska w celu pozyskania i utrzymania pracy. W takim kontekście kształtuje się tożsamość społeczno-zawodowa studentów ekonomii. Poszukując elementów budujących ich poczucie jakości życia w różnych przestrzeniach zadań rozwojowych, wskazać można, że doświadczanie relacji i bliskich związków wydaje się typowe, nieodbiegające od ocen wszystkich badanych studentów. Jak wskazałam w charakterystyce, źródłem ich zadowolenia w relacjach są: rodzice, najlepszy przyjaciel, życiowy partner/mąż/żona – oraz wymieniany dopiero na czwartym miejscu – osobisty mentor i dobry nauczyciel. Hierarchia, zgodnie z którą postrzegają oni osoby, z którymi są w relacjach, wydaje się bliska hierarchii ustanowionej przez grupę osób studiujących na uniwersytecie. Można odnieść wrażenie, że w porównaniu ze studentami medycyny i pedagogiki jakoś szczególnie nie potrzebują w swym życiu mentora ani też dobrego nauczyciela. W porównaniu z grupą studentów prawa, która wcale nie zauważa mentora jako ważnego, okazuje się, że osoby te istnieją w ich świadomości jako te, których obecność może się przydać. Od partnera oczekują – podobnie jak ich rówieśnicy, w szczególności przyszli lekarze – zrozumienia i wsparcia, poczucia bezpieczeństwa i szczęścia. To typowe oczekiwania młodych dorosłych w intymnym związku. Wspomniany dobry nauczyciel okazuje się być dostrzegany przez nich częściej niż przez przyszłych prawników. Wśród osób, które im imponują wymieniają te, które nie boją się ryzyka, osiągnęły sukces w dziedzinie, którą sami studiują, oraz rodziców, których wymieniają na trzeciej pozycji. Studenci ekonomii mają wiele powodów zadowolenia z życia. Powody te korespondują z zauważeniem, że funkcjonują oni w płaszczyźnie, która wskazuje na wyraźne realizowanie celów ekonomicznych, wyrażających się w finansowym zabezpieczeniu życia. Deklarują oni dobrą sytuację finansową, między innymi dzięki dorywczej pracy, a także pomocy materialnej rodziców, na którą mogą liczyć. Podniosła się też ich samoocena, co jest powodem ich zadowolenia, a na kolejnych miejscach wymieniają zdrowie i szczęśliwy związek. Hierarchia ta wydaje się wskazywać sposób myślenia studentów, w którym wiele jest przekonania, że ich życie toczy się dobrze. Zabezpieczenie życia na aktualnym etapie rozwoju wydaje się celem nadrzędnym i powodem do zadowolenia. Studenci ekonomii czują się otwarci na nowe doświadczenia, uważają siebie również za zaradnych życiowo, a ponadto – co wydaje się najważniejsze – odpowiedzialnych (może w związku z pracą, którą podjęli), ambitnych i pracowitych. Wierzą, że poradzą sobie w życiu, swoje działania oceniają jako konsekwentne, obserwują też wzrost samooceny, która pozwala

im odczuwać sukces w kategoriach działania. Do życia, choć wielu z nich jest w szczęśliwym związku, ma cudownych przyjaciół, podchodzą – można powiedzieć – instrumentalnie. Podobnie jak inne grupy studentów otrzymują comiesięczną pomoc rodziców, jednak tym, co ich od nich różni, jest fakt, że pomoc ta jest deklarowana jako większa niż w przypadku pozostałych grup. Nie dziwi zatem, że żyje im się dobrze. Wielu z nich podjęło studia, które były blisko miejsca zamieszkania; niewykluczone też, że wiele osób mieszka w domu rodzinnym z bliskimi. Pomimo takiego kryterium wyboru studiów priorytetowym powodem była zgodność z uzdolnieniami, a także wybór kierunku na podstawie doświadczeń innych, znanych im osób. Część studentów przyznaje też, że studia wybrała przypadkowo. Być może właśnie przede wszystkim ta grupa deklaruje, że studia traktowała jako szansę przedłużenia beztrudnej młodości, a w dalszej kolejności kształcenia, które pełni rolę przepustki do lepszego życia i lepszych pieniędzy. Młodzi dorośli studiujący ekonomię mają wyższą samoocenę niż na początku studiów i przekonanie, że ich sytuacja finansowa jest dobra, co potwierdza się we wskazywanych przez nich powodach zadowolenia. Podczas studiów inwestowali w siebie i jak twierdzą eksperymentowali z dorosłością. Obraz ten koresponduje ze wskazanym w podobnym zakresie przez M. Czechowską-Bielugę, która badając studentów ekonomii, opisuje ich jako osoby ukierunkowane na „realizację własnych pragnień, o wysokich oczekiwaniach życiowych, realizujące karierę ukierunkowaną na sukces”¹⁹, co może stanowić potwierdzenie obserwacji z badań empirycznych, o których mowa.

Przyszli ekonomiści cieszą się z tego, że będą mieli już zawód. Podobnie jak pozostali studenci nie planują przedłużać studiów, tym bardziej że niewielu z nich planuje dalsze kształcenie w celu podniesienia kwalifikacji uzyskanych na uniwersytecie. Okres studiów był dla nich inwestycją w uzyskanie zawodu, by podjąć pracę. Był to także, podobnie jak dla pozostałych studentów opisywanych kierunków, czas poznawania ciekawych ludzi i rozwijania przyjaźni. Prawdopodobnie ze względu na potrzebę podjęcia pracy, planują po ukończeniu studiów ją podjąć (najlepiej zgodnie z kwalifikacjami); chcą, by była to dobrze płatna praca, nawet niekoniecznie związana z ich wykształceniem. Raczej, jak już wskazałam, niewielka grupa z nich planuje podjąć studia podyplomowe bądź inne formy podniesienia kwalifikacji. Odnosi się wrażenie, że nie bez powodu źródłem odczuwanego przez nich kry-

¹⁹ M. Czechowska-Bieluga, *Poczucie jakości życia studentów pracy socjalnej i kierunków ekonomicznych. Analiza porównawcza*, cyt. wyd., s. 246.

zysu jest edukacja, a w dalszej kolejności perspektywy życiowe. Podobnie jak studenci prawa najbardziej liczą na znalezienie dobrze płatnej pracy przez sieć znajomych, korzystając prawdopodobnie z uruchomienia pokładów kapitału społecznego środowiska i zareklamowania preferencji studentów na etapie przechodzenia z edukacji na rynek pracy. Dzięki tym działaniom spodziewają się otrzymać pracę w swoim obszarze zawodowym. Z pracą, jak już wskazywałam, mieli i nadal mają kontakt, część z nich (20%) deklaruje, że ma pracę; jest to najczęściej praca tymczasowa. Doświadczają zatem także swojej częściowej niezależności, a oprócz tego, wspierani są przez rodziców. Przekonanie o znaczeniu autonomii finansowej w życiu przekłada się prawdopodobnie (w sposób zbliżony do innych grup) na miejsce, jakie zajmuje autonomia finansowa jako wartość wyznaczająca ich plan życiowy. Plan taki budowany jest przez studentów w sposób naturalny wraz z potrzebami, wartościami i oczekiwaniami, które są dla nich ważne.

Wartością wyznaczającą plan na życie, stawianą na pierwszym miejscu, jest miłość i przyjaźń (jako wartość typowa, a nawet priorytetowa w tym wieku dla młodych dorosłych), a także wspomniana autonomia finansowa, samodzielne mieszkanie, a na dalszym planie – wykształcenie. Prawdopodobnie przyszli ekonomiści, przekonani o swojej skuteczności w działaniu, mający doświadczenia z pracą (i pomoc materialną swoich rodziców), chętnie korzystający z życia. Uważają, że ich wizja własnego życia może się zmieniać, a traktujący wykształcenie jako potrzebne do funkcjonowania w obszarze życia społecznego, do którego się przygotowują (a może niekoniecznie będą się w nim realizowali w przyszłości). Jest ono jednym z elementów, na których budować można warunki zabezpieczające dobre życie. Wskazywane wielokrotnie jako ważne odpowiednie zabezpieczenie finansowe widoczne jest też jako kategoria wyznaczająca jakość życia. Na drugim miejscu, zaraz po dobrym zdrowiu i wspaniałych relacjach z ludźmi, przyszli ekonomiści sytuują dobrą pracę i dobre zabezpieczenie finansowe. Hierarchia ta skłania do refleksji, że sposób myślenia, jaki ukształtował się między innymi w toku kształcenia na poziomie wyższym, może wyznaczać ocenę jakości własnego życia u studentów ekonomii, sugerując jednocześnie, że ukierunkowanie na zabezpieczenie ekonomiczne życia wydaje się silnie związane z oceną jego jakości. Ilustracją opisanych zjawisk, mających swoje miejsce w przestrzeniach zadań rozwojowych, jest model poczucia jakości życia studentów ekonomii.

Dopełnieniem natomiast subiektywnej oceny własnego życia w kontekście wartości, które wyznaczają projekt życiowy studentów ekonomii, jak również

Schemat 57. Poczucie jakości życia
studentów ekonomii

WKŁADKA „KOŁO” – KOLOR

najważniejszych wyznaczników jakości życia są przykładowe wypowiedzi studentki ekonomii pochodzące z wywiadu, w którym zauważa ona:

Wartości wyznaczające plan na życie to kropki... jak w kolorowance. Trzeba je połączyć, żeby coś wyszło. Najważniejsze to: zdrowie, miłość, bezpieczeństwo, poczucie wolności, harmonia i szczerść (...). Wartością absolutną dla mnie jest szczerść – oznacza harmonię, harmonię, która nie będzie przeszkadzać w niczym. To jest totalne uczucie, które powoduje, że mogę mieć wszystko inne, że tak jak jest, jest ok. Jeśli ktoś nie powie mi prawdy, nie ma harmonii. Następnie wolność – bardzo istotna, by nie musieć czegoś zrobić, bo przecież nic nie muszę. A trzy najważniejsze wartości to: zdrowie, miłość i bezpieczeństwo. Jeśli jestem zdrowa, jest dobrze, mogę zrobić wszystko. Jeśli czuję się kochana, czuję się dobrze i jest ok. Jeśli czuję się bezpieczna, jest ok. (W/4/K)

Jakość życia oceniana przez studentkę w kategoriach wartości, zawiera się w twierdzeniu:

Jakość swojego życia oceniam pozytywnie. Jest dobrze. Nie jest najlepiej ani najgorzej. Nie oddałabym zdrowia za pieniądze, ale oddałabym wszystkie pieniądze za zdrowie. Jedno i drugie jest bardzo ważne, taka jest konstrukcja życia. Nie kupię niczego za zdrowie (...). (W/4/K)

Zadowolenie z siebie i wizję tego, co chciałaby robić w przyszłości, by czuć się zadowoloną z siebie i spełnioną, odzwierciedla się w wypowiedzi:

Chciałabym robić rzeczy, które realnie mają sens. Potrzebuję czuć, że przeżywam życie. Nie chcę siedzieć za biurkiem i robić bezużyteczne rzeczy. Nie chcę robić rzeczy, które ktoś wymyślił, spełniać życzenia Innych tylko dlatego, że tak ma być, a jest bezużyteczne. Z mniej zawodowej strony – chcę żyć normalnie, jak większość ludzi, posiadać rodzinę, dom, dzieci, zwierzątko jakieś... czuć, że mogę dbać i że czuję się otoczona miłością, czuć się cenioną i kochaną. Poczucie, że jest dobrze, że jestem, to dobre uzasadnienie poczucia satysfakcji (duchowo-sercowe uczucie – totalnie chemiczne). (W/4/K)

Przywołana wypowiedź, choć jednostkowa, wybrana z wielu, wskazuje na opisywaną wartość zdrowia, relacji oraz bezpieczeństwa, co może wskazywać na charakter myślenia przyszłych ekonomistów, niewykluczone, że ukształtowany w konfrontacji z wieloma czynnikami, ale także w toku kształcenia, które przygotowuje studentów do nadawania znaczenia warunkom ekonomicznym (w tym także materialnym) jako zabezpieczającym jakość życia młodego człowieka.

Poczucie jakości życia studentów prawa

Studenci prawa funkcjonują na co dzień w rzeczywistości, która przygotowuje ich do wejścia na rynek pracy „mocno przesycony prawnikami, mimo iż finalny odbiorca, czyli potencjalny klient, odczuwa brak – i to duży – w dostępie do usług prawnych”²⁰. Studenci prawa, podobnie jak wszyscy badani realizujący studia wyższe uniwersyteckie, w przestrzeni relacji i bliskich związków funkcjonują w dobrym kontakcie z rodzicami i przyjaciółmi, których obecność daje im poczucie zadowolenia z życia. W przestrzeń relacji społecznych ważni są życiowy partner/mąż/żona, a dla bardzo nielicznej grupy liczy się życiowy doradca – mentor. Generalnie, odnosi się wrażenie, że jako silne jednostki, o wysokiej samoocenie, skuteczne, nie potrzebują mentora w swoim życiu i aktywności prozawodowej. Imponują im osoby, które szukają nowego zawodu i kwalifikacji, gdy nie znajdują zatrudnienia, a także rodzice i osoby, którym udało się osiągnąć sukces w dziedzinie, którą sami studiują. W relacji uczuciowej potrzebują najbardziej – podobnie jak wszyscy młodzi dorośli (choć w szczególności tak samo jako przyszli pedagodzy) – zrozumienia i wsparcia, poczucia szczęścia i spełnienia oraz bezpieczeństwa. Odczuwają zadowolenie w związku z deklarowanym przez nich satysfakcjonującym życiem towarzyskim, jakie wiodą na tym etapie życia. Odczuwają też wzrost samooceny i skuteczności w działaniu. Cieszą się też z tego, że są zdrowi, mają superprzyjaciół i dobrą sytuację finansową. Można odnieść wrażenie, że studenci prawa, aktualnie zadowoleni z życia, traktują je w kategoriach przeżywania codzienności, bez determinacji na uzyskanie dobrej pracy (jak czynią to przyszli lekarze), ale w konkretnych kategoriach wyrażających się w dążeniu do pogodzenia studenckiego życia z potrzebą skutecznego działania (prawdopodobnie w celu zabezpieczenia swojej przyszłości). Studenci prawa (podobnie jak medycyny) czują się osobami autonomicznymi, ambitnymi (z dużą dozą pracowitości), a także odpowiedzialnymi za siebie, co traktują na równi z wytrwałością w dążeniu do celu oraz otwartością na ryzyko porażki. Te zasoby okazują się ważne, w szczególności z uwagi na potrzebę odpowiedzialnego reagowania na sytuacje wymagające, rozstrzygnięć prawnych i podejmowania ryzyka zawodowego w reprezentowaniu swoich klientów w przyszłości. Nie dziwi zatem, że studenci odczuwają swój osobisty sukces w obserwowanej u siebie konsekwencji i odpowiedzialności działania i żywią przekonanie (a nawet są pewni),

²⁰ Fragment wypowiedzi pochodzi z wywiadu ze studentem prawa/W/A.G./1.

że poradzą sobie w życiu. Ponadto traktują wybrany przez siebie kierunek jako ważny dla nich. Widoczna konsekwencja myślenia w kategoriach przyszłości może się przekładać na dobre funkcjonowanie w obszarze życia zawodowego. Dziś natomiast zauważa się pewne sposoby myślenia tej grupy prozawodowej jako związane z edukacją wyższą, która przygotowuje ich do tworzenia określonych reprezentacji umysłowych służących ocenie siebie i własnego życia. Studenci prawa, podobnie jak wszyscy badani (także studenci omawianych kierunków), wybierali kierunek studiów jako zgodny z ich uzdolnieniami, choć są o tym mniej przekonani niż przyszli lekarze i pedagodzy. Część z nich przyznaje, że wybór studiów był przypadkowy. Mogą to być osoby, które pomimo że kończą studia, nie zostają w zawodzie albo pracują jako prawnicy, nie realizując dalszego kształcenia uzupełniającego. Oceniając swoją aktualną sytuację życiową, czynią to przez wskazanie na trwanie w satysfakcjonującym związku bądź przyjaźni, a także w relacji z rodzicami. To typowy dla młodych ludzi rodzaj samookreślenia w kategoriach oceny czasu i miejsca w życiu. W tym kontekście pojawia się jeszcze jedno kryterium, jakim jest przekonanie (pewnie i doświadczenie), że potrafią dokonywać dobrych wyborów.

Studia traktowali jako etap, który służył w głównej mierze dbałości o pozycję społeczno-zawodową w przyszłości, a następnie jako dążenie do uzyskania dobrego wykształcenia i doskonalenia samodzielności życiowej. Na kolejnym miejscu pojawia się określenie, że był to czas osobistej samorealizacji, zapewne także jako rodzaj eksperymentowania z dorosłością. Takie usytuowanie w przestrzeni własnej edukacji celów związanych z przyszłością można uznać za pewną konsekwencję widoczną w formach i obszarach inwestowania w siebie i swoją samodzielność, by uregulować sposób funkcjonowania społecznego jako gwarantujący warunki do rozwoju poczucia bezpieczeństwa i dbałości o jakość własnego życia, co wydaje się pozostawać w wyraźnym związku z typem myślenia, jaki ukształtował się w toku edukacji, przygotowującej młodych ludzi do świadomości roli, jaką przyjdzie im w przyszłości pełnić w społeczeństwie. Widoczne jest przekonanie studentów, że kierunek studiów był dobrym wyborem (studiowali to, co ich interesowało), będą mieli już zawód, a kwalifikacje umożliwią im poszukiwanie dobrej pracy i konsekwentnych zabezpieczeń własnej sytuacji społeczno-prawnej w przyszłości. Jest to obszar kształcenia, który finalizuje się w przestrzeni życia zawodowego, podobnie jak w przypadku innych omawianych grup, w różny sposób, kończąc się szczęśliwym finałem zatrudnienia i dobrze płatnej pracy, najlepiej w zawodzie, a w dalszej konsekwencji (choć jako

ważny element dbałości o pozycję społeczno-zawodową) wiąże się z potrzebą dalszego kształcenia. Brak dopełnienia tego warunku generuje bowiem otrzymanie pracy na stanowisku pośrednio związanym – obszarem prawnym. Studenci prawa nie myślą jednak o rozwiązaniach pośrednich i mało skutecznych. Podobnie jak przyszli lekarze i ekonomiści oczekują zdobycia dobrze płatnej pracy z udziałem i zaangażowaniem znajomych, za pośrednictwem sieci wsparcia społecznego. Ponadto tym bardziej spodziewają się pracy zgodnej z wykształceniem. Dla studentów prawa, podobnie jak dla studentów medycyny, wykształcenie stanowi wartość nadrzędną i ważną do uwzględnienia w tworzeniu planu na życie. W przypadku tej grupy studentów wykształcenie stawiane jest na równi z autonomią finansową i miłością. Praca zgodna z wykształceniem, wskazywana przez nich jako ważna, zajmuje drugą pozycję. Kolejną pozycję wyznacza samodzielność mieszkaniowa, oznaczająca również dążenie tej grupy prozawodowej do autonomii. Potrzeba taka jest tym większa, że studenci pracują sporadycznie, mając pracę tymczasową. Dążenie do uzyskania pozycji i statusu przekłada się prawdopodobnie na dostrzeganie potencjalnych źródeł osobistych kryzysów jako zakotwiczonych właśnie w niejasnych jeszcze na tym etapie życia perspektywach życiowych.

Uzyskany obraz żywo koresponduje z wyraźnie widoczną inną niż w przypadku pozostałych grup, hierarchią wyznaczników jakości życia wskazaną przez studentów prawa. Usytuowanie dobrej pracy i dobrego zabezpieczenia finansowego na priorytetowych miejscach wskazuje na utożsamianie ich jako wyznaczających jakość życia. Okazują się one ważniejsze niż dobre zdrowie, wspaniałe relacje oraz cudowny związek. Wprawdzie różnice wskazań tych wartości nie są duże, jednak rysują inny obraz przyszłych prawników w porównaniu z pozostałymi grupami studentów. Wskazanie wyznaczników jakości życia przez tę grupę potwierdza w pewnym sensie zadaniowy charakter kształtowania się jakości życia. Może być ona oceniana przez nich przez pryzmat skuteczności życiowej, co odzwierciedla się także w kontekście oceny kryzysów, które jako wskazywane najczęściej ze wszystkich badanych wyrażać się mogą w charakteryzowanych już perspektywach życiowych, a następnie edukacji. Obraz postrzeganej jakości życia przez studentów prawa wydaje się odzwierciedlać w elementach schematu, a także pośrednio w wypowiedziach studenta prawa. Model poniżej zawiera opisywane komponenty.

Schemat 58. Poczucie jakości życia
studentów prawa

WKŁADKA „KOŁO” – KOLOR



Student prawa zapytany o to, jakie wartości wyznaczają jego plan życiowy, wskazał nie same wartości, ale raczej pomysł na życie, który obejmuje: „dokończenie studiów, chęć i możliwość dostania się na aplikację, nie tyle ze względu na chęć podniesienia umiejętności i kompetencji, ile podniesienie statusu społecznego, z uwagi na fakt, że po ukończeniu aplikacji i zdaniu egzaminu zawodowego i uzyskaniu wpisu na listę radców prawnych albo adwokatów status społeczny będzie znacznie wyższy, w związku z tym – czysto w teorii – będzie się to wiązało z podniesieniem zarobków (...)” (W/13/M).

Przeżywana przez niego codzienność pozwala mu też oceniać jakość swojego życia. Ocena ta jest optymistyczna:

(...) jestem zadowolony, bo jako student realizuję swoje cele, to, co sobie zaplanowałem, zamierzenia i dalej, jako dalszy cel realizacji, planuję dostanie się na aplikację i na egzamin wejściowy, uzyskanie jak najlepszego wyniku. To jest najważniejsze. (W/13/M)

Na pytanie zaś o to, co chciałby robić w przyszłości, by czuć się zadowolonym z siebie i spełnionym, wymienia hierarchię spraw, które tę ocenę regulują, a nawet wyznaczają:

Najważniejsze jest: uzyskanie pozytywnego wyniku na egzaminie na aplikację, zdanie aplikacji, uzyskanie wpisu na listę radców prawnych, uzyskanie pracy w zawodzie (móc pracować w zawodzie). Na tym etapie to wydaje się zadowalające i w pełni satysfakcjonujące (...). (W/13/M).

Poczucie jakości życia studentów pedagogiki

Edukacja jako obszar o szerokim spektrum oddziaływania na sposób, w jaki człowiek ocenia swoje życie i podejmowane w nim działania, staje się prozawodowym polem aktywności, do której przygotowują się przyszli pedagodzy. Jest wielowymiarowa i wielopłaszczyznowa. Przygotowujący się do funkcjonowania w obszarze edukacji studenci pedagogiki wydają się wyraźnie zadowoleni z obecności – nie tylko w swoim życiu, ale w głównej mierze w edukacji właśnie – dobrego nauczyciela i mentora. To osoby, które zajmują wyższą pozycję niż najlepszy przyjaciel, partner/mąż/zona, a nawet rodzice. Wyrażna orientacja prozawodowa tej grupy przekłada się prawdopodobnie na dostrzeganie potrzeby profesjonalnej pomocy w formach edukacji, a także edukacyjnego wsparcia dla przyszłych pedagogów. Potrzebują go w rozwiązywaniu różnych dylematów, a także odczuwanych jako potencjalne źródła kryzysu relacjach interpersonalnych. To relacje niepokoją ich najbardziej, całkiem możliwe, że

z powodu ukierunkowania (uwrażliwienia) swojego myślenia na potrzebę poszukiwania lepszych, bardziej dialogowych form komunikowania się z Innymi, zwłaszcza słabszymi od siebie podmiotami działań przyszłych pedagogów. W edukacji, w której jako przyszli edukatorzy już tkwią, najmniej doszukują się źródeł sytuacji kryzysowych. W przestrzeni relacji w związku/małżeństwie mają podobne oczekiwania co reszta studentów: zrozumienie i wsparcie, poczucie szczęście i spełnienie oraz bezpieczeństwo. Imponują im osoby, które są kreatywne, co przejawiać się może w poszukiwaniu nowego zawodu czy kwalifikacji w przypadku braku pracy. Interesujące dla nich są też te osoby, które nie boją się ryzyka bądź na obcym rynku pracy dobrze sobie radzą. Sami również deklarują możliwość potencjalnego wyjazdu do pracy za granicę, gdyby zaszła taka potrzeba. Przyszłych pedagogów zadowala kilka faktów, które mają wspólny mianownik. Jest to ocena swojej samodzielności wyrażana zadowoleniem z dorywczej pracy, umożliwiając też częściową niezależność (mają własny kąt i nie mieszkają już z rodzicami). Są przekonani, że znajdą dobrą pracę, w szczególności zgodną z wykształceniem. Czasowe dorabianie jako forma doświadczenia pracy pozwala im prawdopodobnie docenić rangę pracy zgodnej z zainteresowaniami i kreatywnością, którą deklarują. Ważne punkty na mapie zadowolenia z życia to również: szczęśliwy związek, finalizacja studiów oraz radość czerpana z obecności superprzyjaciół. Doświadczenie siebie wyraża się także jako utożsamianie z zasobami. Przyszli pedagodzy widzą siebie jako pomysłowych i kreatywnych, zaradnych, wytrwałych w dążeniu do celu. To ważne zasoby, zarówno na etapie przechodzenia na niełatwy rynek pracy, jak i (a może w szczególności) na etapie podejmowania zobowiązań wobec podopiecznych. Otwartość na ryzyko porażki (podobnie jak u studentów medycyny) jest ważną cechą, jakiej często brakuje pedagogom, zatem tym bardziej w przyszłej praktyce edukacyjnej i społecznej przydadzą im się takie atuty. Otwarcu są też na nowe doświadczenia, co koresponduje z przekonaniem, że „pedagog pragnie zrozumieć rzeczywistość edukacyjną, ale także często chce ją zmieniać i modyfikować praktykę społeczną”²¹. Edukacja jako obszar kształtujący rozwój świadomości młodych ludzi okazuje się istotna w życiu przyszłych pedagogów, którzy studiują ważny dla siebie i swojego rozwoju kierunek, działają konsekwentnie i odpowiedzialnie, a także mają przekonanie, że poradzą sobie w życiu. Nic w tym dziwnego, są przecież kreatywni, a to cecha niezwykle ważna w obszarach życia, w których widoczna jest społeczna

²¹ T. Lewowicki, *Pedagogika – od wiedzy potocznej ku synergii doświadczenia, refleksji i wiedzy naukowej*, „Nauka” 2007, nr 4, s. 52.

potrzeba tworzenia. Planują także swoją przyszłość w zgodzie z zawodowymi marzeniami. I choć część z nich dokonała wyboru studiów przypadkowo, można się spodziewać, że szybko zaadaptowała się do edukacyjnej rzeczywistości i związanych z nią zmian funkcjonowania społecznego, tym bardziej że wybrali oni studia głównie z powodu tego, że były one zgodne z ich uzdolnieniami. Studenci pedagogiki są w szczęśliwym związku, czują się doceniani przez najbliższych i są większymi niż kiedyś optymistami. Koresponduje to również (podobnie silnie jak u studentów medycyny) z przekonaniem, że są w odpowiednim miejscu i czasie. To czas największej samorealizacji osobistej, doskonalenia samodzielności życiowej, a także obfitujący różnymi formami inwestowania w siebie czas przygotowania się do realizacji marzeń zawodowych. Pojawiają się także wyraźne akcenty oceny studiów jako dążenia do uzyskania dobrego wykształcenia. Przyszli pedagodzy, którym studiowanie przychodziło łatwo, bo wiązało się z ich zainteresowaniami (podobnie jak miało to miejsce u studentów medycyny) cieszą się, że będą mieli już zawód, a efektem studiów jest wiele przyjaźni. Planują ukończyć te studia, by podjąć pracę w zawodzie, najlepiej (jak chcą tego wszyscy studenci) pracę dobrze płatną. Podobnie jak przyszli lekarze myślą o podnoszeniu swoich kwalifikacji, co jest współcześnie procesem o permanentnym przebiegu. Bardzo wyraźnie też wskazują na potrzebę skorzystania z poszukiwania pracy za pośrednictwem sieci znajomych, którzy – będąc elementem kapitału społecznego środowiska – mogą przyczynić się do otrzymania pracy zgodnej z wykształceniem. Pomoc taka na etapie przechodzenia z edukacji na rynek pracy okazuje się wspaniałym darem.

W konfrontacji z rangą, jaką przypisują wykształceniu (i pracy zgodnej z wykształceniem), zauważa się, że istotnie okazuje się ono ważną wartością dla tej grupy studentów, podobnie jak dla studentów prawa i medycyny. Wykształcenie zyskuje wymiar instrumentalny, będąc niejako bazą do uzyskania pracy zgodnej z wykształceniem, którą sytuują w hierarchii zaraz po wartości miłości i przyjaźni. Jako trzecia z kolei wartość wyznaczająca projekt życiowy pojawia się samodzielność zamieszkiwania. Wyznacznikami jakości życia są dla studentów przede wszystkim relacje (szczególnie związek uczuciowy), zdrowie oraz dobra, dająca zadowolenie praca. Jako osoby przygotowujące się do wymiaru życia zawodowego związanego z edukacją (także myślenia w tych kategoriach) angażują się w traktowanie życia i swojego w nim miejsca w perspektywie ocen, których podstawą są przestrzenie relacji i bliskich związków, a także doświadczania siebie. W tym kontekście budowanie jakości życia w pozostałych przestrzeniach (oceny edukacji i planowanej przyszłości) jest być

może łatwiejsze, bo skonstruowane na podłożu potrzeb dialogowego kontaktu z Innymi wraz z przekonaniem o wartości relacji podmiotowych, które dobrze jest wykorzystać w konstruowaniu projektu własnego życia w trosce o najwyższą jego jakość. Wartości materialne okazują się bowiem mieć mniejsze znaczenie niż w przypadku pozostałych grup studentów²².

W tym kontekście ważne wydaje się spojrzenie na komponenty poczucia jakości życia przyszłych pedagogów, którzy z udziałem swoich narracji będą uczestniczyć w procesach wychowywania i edukowania młodego pokolenia. Wskazują je poniższy model i odwołanie do treści wywiadu ze studentką pedagogiki. Przywołane obszary życia społecznego traktuję zatem w pracy jako ważny kontekst społeczno-kulturowy i tło analiz empirycznych.

Studentka pedagogiki, pytana o wartości, które wyznaczają plan na życie (jego indywidualny projekt), wskazuje:

(...) Wartości wyznaczające mój plan życiowy to: miłość, kariera zawodowa i wiara.

Miłość w rodzinie – bez miłości ciężko jest coś osiągnąć. Kariera zawodowa – spokojnie się rozwijać, nie po trupach. Mając rodzinę, wiem, że trzeba poszerzać swoje możliwości, nie można odpuścić. Nadrzędną wartością jest dla mnie wiara. Jest bardzo ważna, to podpora w ciężkich sytuacjach i w dążeniu do postawionych sobie celów. (W/2/K)

Pytana o ocenę jakości swojego życia twierdzi, że ocenia swoje życie przeciętnie:

(...) mogłoby być lepiej. Jestem zadowolona z tego, co mam, nie jest tak źle, żebym siedziała i umartwiała się nad swoim życiem. Jestem zadowolona z tego, co mam. (W/2/K)

Ocena życia w kategoriach zadowolenia i spełnienia – choć może wydawać się zadaniem niełatwym – sprowadza się w przypadku tej osoby studiującej pedagogikę do przyznania:

(...) ponieważ już czuję się spełniona, bo mam swoją rodzinę, o której zawsze marzyłam, ale będę szczęśliwa, jeśli będę mogła pracować w swoim zawodzie. Będę mogła robić to, co lubię i co było moim marzeniem, choć wybrałam studia Wychowanie Przedszkolne z Edukacją Wczesnoszkolną, wolałabym jednak pracować ze starszymi dziećmi lub młodzieżą. (W/2/K)

²² W badaniach prowadzonych wśród młodych ludzi w zakresie kariery – jak się okazuje – studenci pedagogiki sytuują status ekonomiczno-finansowy jako szczególnie ważny w życiu odpowiednio na kolejnych miejscach. Por. A. Cybał-Michalska, *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, cyt. wyd., s. 357.

Schemat 59. Poczucie jakości życia
studentów pedagogiki

WKŁADKA „KOŁO” – KOLOR



Zadowolenie z życia, wyrażające się w przestrzeniach aktywności i sposobu myślenia przyszłych pedagogów, ogniskuje się wokół ważnych spraw wyznaczających jakość relacji i związane z nią efekty społecznego uczenia się, a także odwołuje się do wartości wykształcenia i pracy w zawodzie. Wykazują oni dbałość i troskę o spełnienie się w nich w kontekście aktualnego czasu i przyszłości społeczno-zawodowej. Nie dziwi zatem, że studenci są otwarci na nowe doświadczenia, a jednocześnie pielęgnują to, co otrzymali bądź co udało im się stworzyć. Uzyskany obraz jakości życia, dopełniony wypowiedzią osoby z tej grupy proza zawodowej, pozwala wskazać, że w ocenie jakości własnego życia pedagogów widoczne są elementy ukształtowane w wyniku dialogowej relacji ze światem edukacji.

Analiza treści wywiadów ze studentami pozwala wskazać, że wyznaczniki jakości życia badanych tworzą pewną konstrukcję, w której nadrzędne miejsce zajmują: zdrowie, cudowny związek i wspaniałe relacje z ludźmi. Wartości wyznaczające plan życiowy korespondują z rozwijającą się percepcją i oceną rzeczywistości społecznej (w toku doświadczeń indywidualnych, społeczno-edukacyjnych oraz prawdopodobnie w odpowiedzi na rosnącą wrażliwość na wartości obecne w obszarach życia społeczno-zawodowego) w kontekście projektowania własnej przyszłości. Sprawia to, że dostępne sposoby myślenia i wartościowania własnego życia przez studentów okazują się różnić w zależności od studiowanego kierunku. Studenci medycyny wskazują, że jakość życia wiąże się z dbałością o własny rozwój, jego bezpieczeństwo i psychofizyczny dobrostan. Studenci ekonomii wymieniają takie wartości, jak: zdrowie, miłość, bezpieczeństwo. Studenci prawa wskazują jako priorytetowe ukończenie studiów (by podnieść status) oraz uzyskanie samodzielności, natomiast studenci pedagogiki podkreślają jako najbardziej przez nich cenione: miłość, pracę w zawodzie i rozwój osobisty.

Poczucie jakości życia młodzieży akademickiej w perspektywie wchodzenia w dorosłość i w procesie planowania przyszłości społeczno-zawodowej – próba podsumowania

Subiektywna satysfakcja z aktualnego momentu w życiu, w którym znajduje się jednostka, zależy od wielu czynników. Za ważne uznać można zarówno czynniki w wymiarze osobistym, związanym z samooceną, jak i czynniki odzwierciedlające przestrzeń doświadczenia siebie i swoich wyborów w perspektywie edukacji, planowanej przyszłości, a także doświadczanego wsparcia społecznego i edukacyjnego.

W kontekście analiz poczucia jakości młodych dorosłych za ważne, choć dość typowe pod względem parametrów oceny, uważa się kategorie samo-określenia w przestrzeniach, które bezpośrednio współdecydują o poczuciu zadowolenia i kształtowaniu się wysokiej oceny jakości życia. Jest nią przestrzeń relacji i bliskich związków. Obraz ten koresponduje z wynikami prowadzonych na ten temat badań, w których podkreśla się, że dla większości osób, także ludzi młodych, najważniejszym wyznacznikiem zadowolenia z życia i powodem poczucia jego wysokiej jakości jest zadowolenie z osiąganego standardu życiowego rodziny oraz samego życia rodzinnego, a w dalszej kolejności – jako bezpośrednie korelaty zadowolenia (a nawet szczęścia) – plasują się: zdrowie, praca i życie społeczne²³.

Wyniki badań korespondują z uzyskanymi przez J. Czapińskiego w ramach (opisywanego w części teoretycznej pracy) programu „Cebula” oraz prowadzonej cyklicznie Diagnostyki Społecznej²⁴. Jak się okazuje, związek między zdrowiem, jakością relacji społecznych oraz pracą a poczuciem zadowolenia z życia jest dobrze zbadany i udokumentowany empirycznie. Związki zachodzące pomiędzy tymi zmiennymi wydają się być oczywiste i świadczące o istotnie dużym oddziaływaniu dobrego zdrowia, wspaniałych relacji interpersonalnych, realizowania się w różnych obszarach życia na poczucie zadowolenia z siebie i własnego życia oraz wysoką ocenę jego jakości. Osoby zadowolone ze stanu własnego zdrowia nie tylko oceniają swoje życie jako generalnie szczęśliwsze, co przejawia się w zdecydowanie lepszym samopoczuciu i wyższej samoocenie, ale mają też bardziej pozytywny bilans doświadczeń emocjonalnych w porównaniu z osobami, które nie cieszą się dobrym zdrowiem i relacjami. Podobne odwołania i wnioski można poczynić w odniesieniu do wyników uzyskanych w innych, omawianych już przeze mnie badaniach prowadzonych wśród młodych dorosłych (także studentów) przez E. Sokołowską, J. Zabłocką-Żytko, S. Kulczyńską i J. Wojnar-Kornacką w kontekście budowania zdrowia psychicznego tej grupy²⁵. Ponadto jak wskazuje również M. A. Turosz, odczuwający osamotnienie młodzi ludzie

²³ E. Diener, *Subjektive Well-Being*, „Psychological Bulletin” 1984, t. 95, nr 3.

²⁴ J. Czapiński, *Psychologia szczęścia. Przegląd badań i zarys teorii cebulowej*, cyt. wyd., s. 67; J. Czapiński, T. Panek (red.), *Social Diagnose 2015. Objective and Subjective Quality of Life in Poland (Diagnoza społeczna 2015. Warunki i jakość życia Polaków), Raport*, cyt. wyd.

²⁵ E. Sokołowska, J. Zabłocka-Żytko, S. Kulczyńska, J. Wojnar-Kornacka, *Zdrowie psychiczne młodych dorosłych. Wybrane zagadnienia*, cyt. wyd.

mają niższą samoocenę i o wiele słabiej doświadczają efektów swojej aktywności życiowej²⁶.

W przypadku młodych dorosłych, zwłaszcza osób podnoszących swoje kwalifikacje i status społeczny, na widoczne miejsce przenoszą się doświadczenia zdobywane w obszarach szczególnie ważnych ze względu na priorytetowe miejsca, określane wraz z wiekiem, zadaniami rozwojowymi, a także w kontekście miejsca i czasu psychologicznego, w jakim się znajdują. Ich poczucie jakości życia wzrasta zatem także wraz wyższym poczuciem własnej wartości, skuteczności, osiąganiem wyższego poziomu wykształcenia, poczuciem sprawstwa i kontroli nad własnym życiem²⁷. Można zatem uznać, że za najbardziej trwałe uważa się czynniki wewnętrzne, budujące potencjał do twórczego zdobywania doświadczeń i radzenia sobie z oceną własnego życia. W tym kontekście oddziaływanie warunków zewnętrznych, między innymi takich jak status społeczno-ekonomiczny, ma charakter krótkotrwały w porównaniu z poczuciem własnej decyzyjności, sprawczości oraz kompetencji do działania. Młodzi dorośli w różnym stopniu postrzegają swoje kompetencje do budowania własnego życia; w różnym stopniu też czują się autorami własnej biografii. Tym, co różnicować ich samoocenę, są doświadczenia indywidualne w różnych przestrzeniach życia, relacjach, formach aktywności społecznej, edukacyjnej i prozawodowej. Im więcej mają pozytywnych doświadczeń, tym łatwiej funkcjonują w przestrzeni poszukiwania siebie i budowania (bądź kontynuowania już osiągniętego) swojego profilu społeczno-edukacyjno-zawodowego, który dostarczy im powodów do korzystnych ocen własnego życia na starcie w dorosłość. Uzyskane przeze mnie wyniki w tym zakresie wydają się w pewnym sensie (choć częściowo tylko) korespondować ze wskazanymi przez M. Piorunek i I. Werner. Prowadząc badania nad zadowoleniem studentów ostatniego roku studiów na kierunkach humanistycznych, Autorki potwierdzają, że zaangażowanie w studio-
wanie (świadome podnoszenie umiejętności, praca na własnych zasobach, świadomość wzrostu ogólnej zaradności i własnych sukcesów) sprzyja kształtowaniu dojrzałości studentów będących na etapie wchodzenia w odpowiedzialną przestrzeń planowania przyszłości zawodowej. Wskazanie w moich wynikach badań etapu myślenia o sobie i swojej przyszłości w okresie finali-

²⁶ M. A. Turosz, *Zasoby osobiste i deficyty a jakość życia studentów Akademii Wychowania Fizycznego w Warszawie*, cyt. wyd.

²⁷ A. Zalewska, *System wartościowania a zadowolenie z życia pracowników w nowym miejscu pracy*, „Przegląd Psychologiczny” 2002, nr 2.

zowania edukacji na poziomie wyższym jako niezwykle ważnego okazuje się także ważnym progiem doświadczanych zmian przez studentów w badaniach M. Piorunek i I. Werner. I choć w wymienionych badaniach studenci uważali, że zależy im głównie na uzyskaniu dyplomu, a studia nie przygotowują ich do pracy zawodowej, mieli jednak świadomość, że modelują poziom ich percepcji świata, poszerzając horyzonty myślenia i podnosząc wrażliwość na problemy postrzeganej rzeczywistości społecznej, w której będą oni funkcjonowali w przyszłości²⁸. Wyniki uzyskane w prowadzonych przeze mnie badaniach wskazują (zwłaszcza w przypadku studentów kierunków humanistycznych) na samoocenę tego czasu w życiu głównie w kategoriach inwestowania w siebie, w aspekcie mentalnego przygotowywania się do aktywności zawodowej zgodnej z uzyskanym wykształceniem. Studenci deklarowali także, że wykorzystują zasoby do radzenia sobie z wyzwaniami, jakie niesie studiowanie. W tym kontekście studenci pedagogiki wydają się ukierunkowani – w przeciwieństwie do tendencji wskazywanych przez M. Piorunek – na uzyskanie dyplomu, który będzie ich przepustką do pracy z zawodem, ale także nie obawiają się zmian i reorientacji zawodowych w przyszłości.

Warto w tym miejscu dodać, że młodzi dorośli nie mają potrzeby szczególnego zakotwiczenia i ostatecznych rozstrzygnięć co do kształtu i terminowości zmian zachodzących we własnym życiu. To, co może wydać się charakterystyczne, to sposób myślenia młodych w rzeczywistości (po)nowoczesnej. Można by przybliżyć jego rozumienie odwołując się do słów Z. Melosika, który zauważa, że młodzi ludzie nie boją się eksperymentowania w różnych rolach społecznych i zawodowych, poszukują okazji, by siebie doświadczyć, nie obawiają się braku jasnych drogowskazów, przeciwnie – nawet nie próbują ich szukać. Nie szukając miejsca do życia – podobnie jak „globalne nastolatki”²⁹ – „zadomawiają się w drodze”³⁰. Doświadczanie życia w warunkach (po)nowoczesności, także w wyborach miejsca życia, edukacji i pracy, jest dla nich źródłem nowych inspiracji do działania, otwierania się na to, co przyniesie życie.

²⁸ M. Piorunek, I. Werner, *Studiowanie w europejskim wymiarze szkolnictwa wyższego*, cyt. wyd.

²⁹ Z. Melosik, *Globalny nastolatek. (Re)konstrukcje tożsamości w ponowoczesnym świecie*, „Horyzonty Wychowania” 2002, nr 3.

³⁰ Z. Bauman, *Tożsamość – jaka była, jest, i po co?* W: A. Jawłowska (red.), *Wokół problemów tożsamości*, Warszawa 2001, Wydawnictwo LTW, s. 8.

Odwołując się w analizach do uzyskanych danych empirycznych, można odnieść wrażenie, że poszczególne grupy młodych dorosłych reprezentujących określone kierunki kształcenia wpisują się w model myślenia o społeczeństwie „młodych”, którego cechą jest szeroka eksploracja możliwych stylów życia, doświadczanie siebie na co dzień w relacjach, edukacji, eksperymentowaniu z pracą, jak również w planowaniu najbliższej przyszłości. Można odnieść wrażenie, że podejmowanie decyzji dotyczących bardziej odległej przyszłości jest mniej ważne, przesunięte na czas, kiedy młodzi dorośli musieli zmierzyć się realnie z nowymi projektami życia. W ich poglądach i samoocenach uwidocznia się potrzeba częściowego uniezależnienia się od rodziców i rodziny przy jednocześnie odczuwanej potrzebie ich fizycznej, psychicznej oraz materialnej obecności i wsparcia. Być może to zawieszenie w mało przyjaznej kulturze tymczasowości, w której dokonują licznych wyborów, wymusza poszukiwanie przez nich granic poczucia bezpieczeństwa. Niezależne eksplorowanie ról społecznych i poznawanie możliwych kierunków aktywności życiowej jest bowiem w tej fazie największe w porównaniu z innymi okresami życia. Planują oni jednak najbliższą przyszłość, która wyznaczana jest licznymi formami aktywności w ważnych przestrzeniach życia. Eksperymentowanie z dorosłością przybiera różne formy, które dostarczają im poczucia siły, pewności z powodu przekonania o sensowności miejsca i czasu w życiu, jak również zadowolenia z tego faktu w dniu dzisiejszym.

Diagnoza satysfakcji młodzieży akademickiej ze swojej aktywności w opisywanych przestrzeniach życia: relacji i bliskich związków, doświadczania siebie, zadowolenia z edukacji, a także konstruowania planu na życie (projektu życiowego), w kontekście doświadczanego wsparcia społecznego i edukacyjnego na etapie przechodzenia z edukacji na rynek pracy, wskazuje ważne kryteria oceny przeżywanej przez studentów codzienności. Obecne w ich życiu kryzysy, epizody zwątpienia, dotyczące relacji, edukacji, perspektyw życiowych czy pracy nie tyle równoważą poczucie bezpieczeństwa, ile stanowią odpowiedź na codzienność i to, co ona przynosi. Prawdopodobnie rozwijająca się świadomość, że są oni autorami swoich biografii, generować może coś w rodzaju antidotum na niepowodzenia i niepewność w związku z funkcjonowaniem w rzeczywistości, która nie pozostawia złudzeń, że młodzi ludzie będą musieli rozwijać wiele twardych kompetencji, chcąc utrzymać się na ścieżce prowadzącej do dorosłości. Analizując sytuację młodych dorosłych, można odnieść wrażenie, że na tym etapie kontynuują oni biograficzny zapis, którego początki mają swoją genezę w uwarunkowaniach rodzinnych,

wyznaczanych statusem społecznym i habitusem oświatowo-kulturowym rodziców. Na tę komfortową sytuację większości studiujących zwraca uwagę również A. Cybal-Michalska, przywołując w relacji z prowadzonych badań wśród studentów zjawisko generowania (nawet „dziedziczenia”, powielania się) statusu społecznego w rodzinie z udziałem wykształcenia i aspiracji edukacyjno-zawodowych rodziców³¹. Życiowa karta dopiero się zapisuje, więc wszystko może się zdarzyć, tym bardziej że studenci z właściwą wchodzącym w dorosłość ciekawością i otwartością doświadczają wielu pól aktywności. (Nie)normatywność ta postrzegana z perspektywy założeń opisywanej w części teoretycznej koncepcji wchodzenia w dorosłość J. J. Arnetta jest ilustracją tego, co się wydarza, co niesie rzeczywistość, a nawet co jest prowokowane przez młodych dorosłych. Prawdopodobne jest zatem, że wraz z „malowanym na żywo obrazem swojego życia” rozwija się koncepcja jego jakości. Świadomość własnych zasobów, podobnie jak kryzysów, współkształtuje obraz tożsamości (szczególnie w wymiarze życia społeczno-zawodowego), który także się zmienia wraz z odczuwaną jakością życia.

Studenci finalizujący studia wyższe uniwersyteckie wydają się zadowoleni oraz spełnieni w przestrzeni relacji i bliskich związków. Mają jasno określone priorytety wyznaczające poczucie umiejscowienia. Ich życie toczy się w nieustającej konfrontacji z wartościami wyznaczającymi wysoką jakość relacji interpersonalnych, a także relacji z własnymi zasobami, samooceną, poczuciem podmiotowości. Budujące i satysfakcjonujące relacje z otoczeniem, rodzicami, zbudowane na kanwie poczucia bezpieczeństwa, zaufania w różnych sytuacjach, także obszarach buforowego wsparcia, stanowią dla młodych dorosłych istotny element życia osobistego, służąc przeżyciom, które doświadczane są na poziomie ich codzienności w różnych sytuacjach społecznych, generowanych także w wyniku kontynuowania edukacji na poziomie wyższym.

Porównanie wyników badań realizowanych wśród młodych ludzi w latach 70. XX wieku i w 2008 roku³² wskazuje pewne wspólne obszary wartości uznawanych przez nich za ważne. W zakresie wartości wyrażających szczęście osobiste w sposób niemal stały znajdują swoje miejsce udane życie

³¹ A. Cybal-Michalska, *Młodość akademicka a kariera zawodowa*, cyt. wyd., s. 222–223.

³² Mowa o badaniach warszawsko-kieleckich realizowanych przez S. Nowaka (lata 70. XX w.) oraz badaniach własnych autora „*Porzucona generacja*” – *ścieżki edukacyjne i wchodzenie w dorosłość*.

rodzinne i niska ocena wartości „spokojnego życia”, co wiąże się zapewne z potrzebą poszukiwania zmian i motywatorów zmian w życiu młodych ludzi. Podobieństwa preferowanych wartości dotyczą obu obszarów, choć zauważa się, że współczesna młodzież szczęściu w rodzinie i innym uczuciom z nią związanym przypisuje nawet większe znaczenie niż jej równolatkom sprzed lat. Może się to wiązać ze wzrastającą świadomością postrzeganych (także współcześnie doświadczanych) przez nią problemów życia rodzinnego w zakresie bliskości i więzi. Wśród pozostałych analizowanych kwestii, obejmujących między innymi takie kategorie, jak: przyjaźń, dobre wykształcenie, interesującą i dobrze płatną pracę, duże pieniądze, prestiż i szacunek, barwne życie, młodzi ludzie cenią najbardziej nie tylko dobre wykształcenie, interesującą dobrze płatną pracę ale także przyjaźń, potrzebę bycia użytecznym, prestiż i szacunek u ludzi. Wymienione cechy wskazują na nowe – rzadziej z nią kojarzone – elementy budujące charakterystykę współczesnych młodych dorosłych. Wskazują one obecność potrzeby wyboru, afirmacji, autokreacji, a także nadają jej społecznemu obrazowi większą wyrazistość. Dla współczesnych młodych ludzi odbiór świata jest intensywny i wiele spraw zyskuje znaczenie. Filarami są, z jednej strony, wartości afiliacyjne (zadowolenie, szczęście osobiste, przyjaźnie i udane życie rodzinne), z drugiej – studia i perspektywa pracy zawodowej (dobrej pracy, zgodnej z uzyskanym wykształceniem) jako źródło osobistych satysfakcji, wysokich dochodów i gwarancja odpowiedniego poziomu życia. Wykształcenie cennie jest nie tylko ze względu na spodziewane w przyszłości profity, ale także ze względu na uzyskanie odpowiedniej pozycji społeczno-zawodowej, co obserwuje się (a także odczuwa) w wypowiedziach badanej młodzieży akademickiej. Wierzy on, że uzyskane wykształcenie pozwoli jej otrzymać pracę, co więcej – właśnie pracę zgodną z wykształceniem i kwalifikacjami. W świadomości studentów widoczne jest przekonanie, że czas studiów, który dobiega końca – obok innych celów, jakimi są: tworzenie nowych relacji, doświadczanie siebie, doskonalenie własnej samodzielności i zaradności życiowej, samorealizacji osobistej (także w sferze marzeń zawodowych) – był czasem jednoczesnego inwestowania w siebie i dążenia do uzyskania dobrego wykształcenia. Wyraźnie dostrzega się jego wartość w porządku aksjologicznym studentów, szczególnie widoczną w przypadku omawianych kierunków, które przygotowują studentów do aktywności i realizowania się w najbliższej społeczno-zawodowej przyszłości w ważnych obszarach życia społecznego związanych ze zdrowiem, ekonomią, prawem i edukacją. Obraz

ten rysuje się niezwykle korzystnie i nieco odmiennie od otrzymanego przez M. Piorunek i I. Werner, które w badaniach nad studentami finalizującymi ostatni rok edukacji wyższej w zakresie kierunków humanistycznych wskazują wprawdzie na obecność orientacji ukierunkowanej na radzenie sobie z szeroko pojętymi wyzwaniami zawodowymi, wykazując zróżnicowane poczucie koherencji w kontekście zadowolenia ze studiowania, ale stwierdzają też, nie traktowali oni studiów i (będącego ich uwieńczeniem) dyplomu w kategoriach dostrzeganego sensu zdobywania wiedzy³³ i ubiegania się o jej społeczną legitymizację.

Analiza treści zadań rozwojowych, jakie składają się na poczucie jakości życia młodych dorosłych finalizujących studia wyższe uniwersyteckie, pozwala zauważyć, że tym, co odróżnia grupę studiujących od innych grup młodych dorosłych na tym etapie życia, jest czas psychologiczny, z którego korzystają. Ten czas i jego miejsce w życiu sprzyja eksperymentowaniu z możliwością kreowania poczucia jakości własnego życia w procesie kształcenia. Jedną z dróg autokreacji jest eksperymentowanie z edukacją, która sytuuje młodych dorosłych w procesie samorealizacji, służącej podnoszeniu statusu społeczno-zawodowego. Sprzyja temu fakt dążenia do uzyskania dyplomu, rozumianego współcześnie już nie jako klucz, ale jako czasowa przepustka do wielowymiarowego, trudnego dziś rynku pracy, wyznaczającego także reguły „stawania się osobą dorosłą” i radzenia sobie w dalszych etapach rozwoju tego statusu. Studenci finalizujący edukację znajdują się bowiem – używając sformułowania A. Bańki³⁴ – w życiowym momencie podwójnej „tranzycji”, którą w pracy rozumiem jako proces przechodzenia z okresu młodości do dorosłego życia oraz z edukacji na rynek pracy. Przechodzenie to, jak dotąd, ma charakter mentalny i niedokończony. Młodzi dorośli nie podjęli jeszcze trwałych zobowiązań, co nie dziwi, bo znajdują się jeszcze w procesie osvajania się z własną dorosłością i jej społecznymi przejawami, których skutki uwiadcniają się powoli w obszarach ważnych spraw i przestrzeniach funkcjonowania wyznaczających aktywny czas i miejsce w życiu. Owocuje to różnymi formami aktywności, doświadczania siebie w przestrzeni relacji z sobą samym i Innymi, odnajdywania się w edukacji i planowaniu przyszłości. Na poziomie mentalnym przebywają drogę zdobywania doświadczeń poprzez eksperymentowanie z własną edukacją, pracą,

³³ M. Piorunek, I. Werner, *Studiowanie w europejskim wymiarze szkolnictwa wyższego*, cyt. wyd.

³⁴ Por. A. Cybał-Michalska, *Młodość a kariera zawodowa*, cyt. wyd., s. 12.

tworzeniem wizji własnej osoby. Uważam, że to mentalne jeszcze „przechodzenie” z jednego statusu do kolejnego można uznać za najważniejszy etap uczenia się siebie, odpowiedzialności za swoje wybory, by lepiej planować przyszłość, a wraz z nią jakość swojego życia.

Uwzględniając perspektywę osobistą młodych dorosłych, warto powiedzieć, że zarówno przechodzenie z młodzieńczości do dorosłości, jak i z edukacji na rynek pracy i dojrzałych zobowiązań koresponduje z ważnymi zadaniami rozwojowymi tego okresu życia, w którym szczególne znaczenie mają: opisywana w części teoretycznej pracy wzrastająca i uświadomiona ciekawość poznawcza, zdolność podmiotowego działania, kreatywne wyznaczanie celów życiowych, ukierunkowana aktywność, które są widoczne między innymi w dążeniu do życiowej samodzielności i zdolności precyzowania planów zawodowych. To one implikują pojawianie się wielu nowych zdarzeń w najbliższej przyszłości. Można też powiedzieć, że w przypadku wielu młodych dorosłych czas ten jest szansą na podniesienie poziomu samooceny, poczucia kompetencji, dostrzeganych perspektyw funkcjonowania w warunkach (po)nowoczesnego społeczeństwa, a także – co wydaje się wysoce prawdopodobne – szansą na podniesienie oczekiwanego poziomu poczucia jakości życia. W tym kontekście opracowanie próby diagnozy poczucia jakości życia studiujących młodych dorosłych uważam za ważne przedsięwzięcie badawcze, a uzyskane wyniki badań za ilustrację priorytetowych punktów, których ocena pozwala wnioskować o subiektywnej ocenie ich życia.

Jak wskazuje R. Bera, „przeobrażenia ustrojowe spowodowały głęboką zmianę w systemach wartości nie tylko młodzieży, ale także młodych dorosłych. I chociaż utrzymuje się niemal bez zmian orientacja prorodzinna i prozawodowa wśród dorosłych (...), to nastąpiły zasadnicze przewartościowania w ocenie innych celów i dążeń życiowych oraz aspektów pracy”³⁵. Młodzi dorośli, w przeciwieństwie do większości adolescentów³⁶, sami uświadamiają sobie, że kształtują swoją rzeczywistość społeczno-zawodową. Pełne otwarcie na zachód i związane z nim procesy przepływu informacji, wzorów kultury, wymiany studentów, upodabniania się standardów edukacyjnych przyspieszyły proces myślenia młodych o konieczności projektowania swojej przyszłości i samodzielnego dbania o urzeczywistnienie tej prognozy. Kore-

³⁵ R. Bera, *Aksjologiczny sens pracy a poczucie jakości życia młodych emigrantów polskich*, cyt. wyd., s. 46.

³⁶ M. Piorunek, *Projektowanie przyszłości edukacyjno-zawodowej w okresie adolescencji*, cyt. wyd.

sponduje to także z ich przekonaniem, że nie tylko wykształcenie, ale również praca jest kluczem do osiągnięcia sukcesów³⁷. Znajduje to także swój wyraz w przekonaniu, że w życiu ważne są inicjatywa, przedsiębiorczość i kreatywność. Te cechy młodzi dorośli postrzegają u siebie są to dla nich ważne kryteria samooceny. W tym kontekście można powiedzieć, że aktywność jednostki w relacji ze środowiskiem i zadaniami społecznymi sprzyja radzeniu sobie ze stresem i osiągnięciu zadowolenia, będącego ważnym składnikiem dobrostanu, a poczucie sukcesu staje się jednym z odczuwanych wskaźników podmiotowości i przekonania o *stawaniu się* osobą dorosłą

Liczne eksploracje na tym etapie okazują się ubogacać rozwój osobowości młodych dorosłych, sprzyjając doświadczaniu siebie w wielu wymiarach i przestrzeniach społeczno-kulturowych. Wchodzenie zatem w różne obszary *stawania się* osobą dorosłą jest też kwestią osobistej plastyczności osobowości, jak również kształtowania się nowych kompetencji w efekcie oddziaływań edukacyjnych. Ten rodzaj poszukiwania i jednoczesnego szybkiego odnajdywania siebie można uznać za efekt skupienia na sobie, najbardziej widocznego właśnie w tym przedziale wieku. Potrzeba eksperymentowania spotyka się z niczym nieograniczaną (a raczej wspieraną) koncentracją na własnej osobie, która pozostawia młodym dorosłym miejsce na stawianie pytań dotyczących aktualnej sytuacji, a w dalszej perspektywie – oceny jakości własnego życia. Można by odwołać się w tym miejscu do J. J. Arnetta, który traktuje ten czas w życiu jako właściwy dla zainteresowania sobą, by w przyszłości lepiej siebie rozumieć. Skupienie na sobie i poznawanie siebie przez pryzmat swoich potrzeb staje się w tym okresie rozwoju bazą do projektowania własnej przyszłości. Odnosi się wrażenie, że fakty te sytuują studentów w niezwykle komfortowym położeniu względem pozostałych grup młodych ludzi, którzy samodzielnie i częstokroć bez wsparcia muszą sobie radzić w swoim *stawaniu się* dorosłymi.

W tym miejscu warto wskazać, że w przypadku wyznaczników poczucia jakości życia młodych dorosłych rysuje się jako ważna sieć powiązań elementów wyznaczających poczucie jakości życia nie tylko w poszczególnych przestrzeniach aktywności studentów, ale i pomiędzy nimi. Czynniki wyznaczające poczucie jakości życia umiejscowione mogą być zatem w różnych sferach życia (poznawczej, emocjonalnej, społeczno-zawodowej), z uwzględnieniem mechanizmów regulujących procesy doświadczania siebie, potrzeb, planów i oczekiwań życiowych. Wyznaczane ważnymi momentami przejścia z jednej formy aktywności do innej szczegółowe zadania rozwojowe wskazywać

³⁷ Tamże.

mogą na występowanie zarówno typowych, jak i nienormatywnych elementów konstytuujących poczucie jakości życia grupy studiujących dorosłych.

Prezentowany w tej pracy obraz poczucia jakości życia studentów finalizujących studia wyższe uniwersyteckie wydaje się rysować niezwykle korzystnie. Warto jednak pamiętać, że badana grupa stanowi na tle innych grup młodych dorosłych grupę w pewnym sensie uprzywilejowaną, o wysokim statusie społeczno-kulturowym i cechach świadczących o dążeniu do społecznego prestiżu. Przykładem takich aspiracji są w szczególności studenci reprezentujący dostęp do ważnych obszarów życia społecznego w przyszłości. To oni, za pośrednictwem procesu kształcenia przygotowującego ich do bezpośredniego funkcjonowania w takich obszarach życia, jak: zdrowie, ekonomia, prawo i edukacja, stanowią społeczność, dla której dążenie do ustanowienia jakości życia jest także dążeniem do dbałości o wiele zabezpieczeń własnego rozwoju. Studentów charakteryzuje wysoka świadomość potrzeby dbania o własny rozwój i związane z nim warunki.

Warto zauważyć, że studenci nie są jeszcze gotowi, by podjąć trwałe zobowiązania, co nie dziwi, bo znajdują się w procesie emocjonalnego osvajania się z własną *stającą się dorosłością* i jej społecznymi przejawami, których skutki uwidoczniają się powoli w obszarach ważnych spraw wyznaczających aktywny czas i miejsce w życiu. Owocuje to różnymi formami aktywności własnej i jej oceny w opisywanych przestrzeniach zadań rozwojowych. Eksperymentowanie w rolach społecznych i edukacyjnych na tym etapie, zwłaszcza w perspektywie realizowanych studiów, dostarcza im wielu pozytywnych doświadczeń składających się na poczucie zadowolenia z przeżywanej codzienności. Codziennosc ta wyzwala potrzeby, które wpisują się w kalendarz zadań rozwojowych młodych dorosłych, zawierający priorytetowe cele i zadania, których realizacja służy budowaniu obrazu siebie i poczucia jakości własnego życia.

Młodzi dorośli mierzą się z wieloma elementami procesu, który buduje ich status *stawania się* dorosłymi i daje okazję do refleksyjnej oceny własnego życia. Te kryteria wchodzenia w dorosłość zawierają w sobie realizację ważnych celów indywidualnych wyznaczających treść zadań rozwojowych w przestrzeniach, które wydają się najważniejsze dla studentów kończących studia uniwersyteckie. Realizacja zadań wczesnej dorosłości na tym eksperymentalnym etapie, otwierającym bramę do dorosłego życia, staje się dla nich okazją do zmierzenia się z rzeczywistością, która nie zawsze jest dla nich przyjazna. Pomimo to grupy badanych studentów stawiają czoła tym wyzwaniom i – co daje się zauważyć – oceniają swoje życie w perspektywie korzyst-

nej przyszłości, proaktywnej przestrzeni własnego działania, która umożliwia im poczucie wysokie jakości swojego życia pomimo istniejącej niepewności i ryzyka społecznej punktualności w ich realizacji. Ale nie o punktualność tu najbardziej chodzi. Cały bowiem okres *stającej się* dorosłości okazuje się moratorium edukacyjnym i czasem psychologicznym, w którym normą jest nienormatywność procesów przejawiających się w codzienności młodych dorosłych. Adaptacja do zmian, z jakimi się mierzą, jest zatem indywidualnie wypracowanym sposobem funkcjonowania, a uznawane wartości wyznaczające sens działań i edukacji wydają się – prócz ukształtowania w wyniku oddziaływania systemu wychowawczego środowiska – także efektem sposobu myślenia, jaki rozwinął się wraz z oddziaływaniem edukacji, która przygotowuje studentów do życia społeczno-zawodowego w najbliższej przyszłości.

Uzyskane wyniki badań pozwoliły na poznanie i opisanie treści zadań rozwojowych realizowanych przez studiujących młodych dorosłych. Zilustrowanie ważnych w życiu studentów doświadczeń umożliwiło stworzenie portretu typologicznego badanych studentów. Tym, co nie dziwi, a nawet co uważać można za utrzymujące się w ocenie studentów od wielu lat jako swoiste *status quo*, jest stosunek młodych ludzi do przestrzeni relacji społecznych i bliskich związków, a także kryteriów wyznaczających samoocenę (zwłaszcza w przypadku studentów w kontekście samorealizacji, potrzeby skuteczności w działaniu, zadowolenia z siebie). Poczucie jakości życia młodych dorosłych w tych obszarach spraw wyznaczane jest przez względnie stałe korelaty. Jako nowe w obrazie poczucia jakości życia pojawiają się kryteria opisujące stosunek do własnej edukacji, wykształcenia, zadowolenia z edukacyjnych wyborów, a także stosunek tej grupy młodych dorosłych do własnej przyszłości i pracy (w kategoriach wartościowych, twórczych, proaktywnych interesujących projektów życia – także w kontekście wyborów tymczasowych, mało jeszcze zobligowanych w stosunku do wymagań przyszłości. (Po)nowoczesność wyzwala pewien nowy typ myślenia ukierunkowany na doświadczanie siebie, ciekawość świata, ludzi oraz nowej rzeczywistości, w której uwidocznia się wyraźny brak troski o stabilizację społeczną, z jednoczesną tendencją, a nawet potrzebą) w zakresie poszukiwania siebie w różnych obszarach aktywności (doświadczanie, uczenia się życia pomimo obecnej jeszcze semiautonomii).

Na tle prezentowanej charakterystyki poczucia jakości młodzieży akademickiej udało się skonstruować także model poczucia jakości życia studentów medycyny, ekonomii, prawa i pedagogiki. Egzemplifikacją oceny jakości życia studentów wybranych kierunków są modele prezentowane wraz z opisem

ważnych przestrzeni doświadczania codzienności w podrozdziale 6.2. Analiza materiału empirycznego stanowi dowód wyraźnego zróżnicowania w zakresie doświadczania siebie i kryteriów oceny własnego życia, co ma związek z kształtowaniem się indywidualnych perspektyw poznawczych studentów poszczególnych kierunków i tym samym przekłada na zróżnicowane samooceny jakości życia. Codziennosc, w jakiej żyją studenci, konstruowana jest na podobieństwo codzienności innych młodych ludzi, a jednak tym, co może wpływać na jej zróżnicowanie, jest fakt realizacji studiów, które generują percepcję rzeczywistości i swojego w niej miejsca, a także postrzeganie jej w kontekście przygotowywania się do pełnienia zgodnych ze zdobywanym wykształceniem ról zawodowych. W zakresie zadań codzienności, sprzyjającej licznym eksploracjom w wymiarach relacji i doświadczania siebie (Ja–Inni), zauważa się dość typowe dla grupy pokoleniowej formy aktywności i związane z nimi priorytety, wyznaczające zadowolenie z siebie, otaczającego świata i własnego w nim miejsca. Są to relacje z partnerem/mężem/żoną, najlepszym przyjacielem, rodzicami, a także – w zależności od studiowanego kierunku – relacje z autorytetem, którego rola wzrasta w życiu studentów pedagogiki i medycyny. W przestrzeniach zadaniowych (Ja–zadanie) wyznaczanych własną edukacją oraz projektowaniem przyszłości (także w wymiarze prozawodowym) pojawiają się różnice w ocenie odczuć w związku z czasem i miejscem w procesie kształcenia oraz etapem planowania przyszłości. Może to być efekt zmiany sposobu myślenia na skutek różnych modyfikacji przebiegających wraz ze zmianą wizji własnej osoby i wartościowania świata, w wyniku zaangażowania w sferę osobistą (w kategoriach przeżyciowych w relacji Ja–Inni), a w dalszej kolejności może się wiązać z doświadczaniem wzrastającej autonomii myślenia o sobie (w kontekście Ja–tożsamość) i w odniesieniu do najbliższej przyszłości (relacji Ja–zadanie) w różnych przejawach aktywności życiowej. Jak już wspominałam, w przestrzeni doświadczania siebie ważne powody zadowolenia studentów z życia ogniskują się w obszarach doświadczanego zdrowia, szczęśliwego związku, wzrostu samooceny, zadowalającej sytuacji finansowej studentów. Dostrzegają oni swoje zasoby, które można zagregować jako: dobre zdrowie, zasoby indywidualne, rozwijające się umiejętności, kompetencje i zaradność. Doświadczanie zasobów różnicuje studiowany kierunek, co może oznaczać, że ich pojawianie się koresponduje z kształtowaniem się ważnych zawodowo cech. Można w tym miejscu wskazać pewną tendencję, zgodnie z którą samoocena młodych dorosłych finalizujących studia w zakresie wybranych kierunków idzie niejako w parze z zapotrzebowaniem na myślenie

zorientowane prozawodowo. Ponadto można odnieść wrażenie, że studenci niejako podświadomie bądź intuicyjnie przejmują niektórych wartości szczególnie cenionych w tych środowiskach jako ważne dla siebie. To one znajdują odzwierciedlenie w licznych odczuciach, wyborach i projekcjach życiowych. Autonomia, pewność siebie i stanowczość charakteryzują zwłaszcza studentów medycyny i prawa, odpowiedzialność za siebie i swoje decyzje – studentów ekonomii, natomiast pomysłowość i kreatywność – przyszłych pedagogów. Obraz ten wydaje się wskazywać zgodne z typem myślenia prozawodowego preferowane sposoby kształtowania otwartości na to, co może się zdarzyć w życiu zawodowym. Możliwe jest również, że studenci rozwijają tę otwartość i wrażliwość na postrzeganie pewnych wartości w wyniku obserwowania poszczególnych grup zawodowych (i przedzawodowego przejmowania etosu grup zawodowych), które funkcjonują w opisywanych obszarach życia społecznego. Otwartość na ryzyko porażki dostrzegana przez studentów medycyny i pedagogiki (prawdopodobnie ze względu na kształtowaną z pewnym wyprzedzeniem prozawodowym potrzebę kontaktu z drugim człowiekiem, dostrzegania i budowania relacyjności) może okazać się szczególnie ważna w przyszłości zawodowej, głównie z uwagi na pracę w szeroko rozumianych obszarach pomocowych wobec człowieka i tym samym trudne do przewidzenia w skutkach efekty działania. W przestrzeniach zadań rozwojowych priorytetowe miejsce zajmuje odwołanie się do zadowolenia z „teraźniejszości”, a w dalszej kolejności do tego, co staje się podmiotem i przedmiotem projektowanej przyszłości. Studenci medycyny zadowoleni są z finalizacji studiów i faktu podjęcia niebawem pracy. Studenci ekonomii cieszą się z zauważanej u siebie jako wyraźnie rozwijającej się niezależności ekonomicznej (głównie na skutek realizowania się w formach tymczasowego zarobkowania). Studenci prawa wydają się zadowoleni z umiejętności – jak to deklarują – dokonywania trafnych wyborów, a przyszli pedagodzy – ze wzrastającego optymizmu, doświadczanej kreatywności i poczucia, że znajdują się w odpowiednim miejscu. Uzyskane w badaniach wyniki stanowić mogą potwierdzenie prawdziwości przyjętej przeze mnie tezy, że rodzaj i kierunek studiów przygotowujący młodzież akademicką do funkcjonowania w obszarach życia społecznego, tj.: zdrowie, ekonomia, prawo i edukacja, może różnicować doświadczanie siebie i własnego życia, wyrażające się w treści realizowanych zadań rozwojowych (także poprzez wartości uznawane i intuicyjnie projektowane jako prozawodowe). Próba konwergencji wyników pozwala sądzić, że zbieżność oczekiwań studentów wobec przyszłości z kryteriami, według których oceniać mogą potrzeby

i wyobrażenia rzeczywistości zawodowej w niedalekiej planowanej przyszłości społeczno-zawodowej, może mieć związek ze świadomością roli albo typem myślenia, jaki rozwinął się w procesie kształcenia prozawodowego (i realizowania aktualnych zadań społeczno-edukacyjnych) w związku z mentalnym wymiarem wchodzenia w role społeczno-zawodowe, do których przygotowują się (zgodnie z kierunkiem kształcenia) po ukończeniu studiów.

Sytuacja ta nie wyprowadza ich poza ramy odczuwanego dobrostanu, głównie z powodu wewnętrznego określenia przez nich czasu i miejsca, jakie dają sobie w zakresie realizowania ważnych form aktywności życiowej. Można by pokusić się o stwierdzenie, że aktywność studentów na tym etapie życia ma swoją perspektywę temporalną, obojętną wobec wyznaczników przyjętych dla jakości życia większości młodego społeczeństwa. Weryfikują oni swoje doświadczenia, będące odpowiedzią na kontekst zewnętrzny, odzwierciedlające ich osiąganą dojrzałość, poszukujące postawy i otwartości wobec przyszłości. Stawia to tę grupę badanych w świetle, w którym możliwe są różne wersje życia i ich permanentne modyfikacje. Wszystkie one sprzyjają budowaniu indywidualnie pojmowanego, choć mieszczącego się w pachworkowej mozaice ważnych spraw, poczucia jakości życia.



Refleksje końcowe



Refleksje końcowe

Obok kwestii jakości życia, rozumianej w kontekście całościowego jej ujmowania¹, na które składają się różne aspekty doświadczania rzeczywistości, w odniesieniu do młodych dorosłych zaproponowałam spojrzenie, które traktuję jako konstrukt odzwierciedlający zadowolenie z realizowanych ról i zadań rozwojowych *stającej się dorosłości*. Realizowanie się w rolach społecznych wynikających z zadań, które młody dorosły podejmuje do realizacji (zarówno pod wpływem społecznych oczekiwań, jak i osobistych potrzeb i możliwości) i które stanowią naturalne kontinuum procesu stawania się dorosłym, podlega jego autorefleksji i samoocenie. Z tego powodu próba uchwycenia poczucia jakości życia młodych dorosłych w przestrzeniach realizowanych zadań rozwojowych wydaje się niezwykle potrzebna i wartościowa. Umożliwia przybliżenie omawianej grupy młodych dorosłych realizujących studia uniwersyteckie. Pokolenie studentów to „pokolenie zmiany”², o bogatych doświadczeniach społeczno-edukacyjnych, wskazujących wyraźny wzrost rangi wykształcenia i planu życiowego uwzględniającego dbałość o większe szanse na stabilne wejście na rynek pracy, pozostanie na nim, a czasami nawet zawodową karierę. Eksperymentowanie w rolach społecznych, doświadczanie siebie i swoich możliwości w warunkach poza edukacją, na drodze dorywczego zarobkowania, umożliwiającego konfrontowanie dotychczasowej wiedzy, umiejętności i odpowiedzialności za siebie z realiami społeczno-ekonomicznej rzeczywistości, daje tym młodym ludziom wgląd w ich społeczno-emocjonalną sytuację, weryfikując słuszność ich licznych wyborów oraz ich konieczne modyfikacje, a także bezwarunkową potrzebę inwestowania w siebie i swój kapitał edukacyjny³. Ponadto współcześni młodzi dorośli to grupa o dużych możliwościach, potencjale oraz perspektywach wyboru własnej drogi życiowej.

Koncentrując się na grupie osób studiujących można raz jeszcze powiedzieć, że stanowi ona społeczność w szczególnie sposób uprzywilejowaną,

¹ R. Derbis, *Doświadczenie codzienności. Poczucie jakości życia. Swoboda działania. Odpowiedzialność. Wartości osób bezrobotnych*, cyt. wyd.

² E. Wysocka, *Doświadczenie życia w młodości – problemy, kryzysy i strategie ich rozwiązywania*, cyt. wyd., s. 255–256.

³ Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, cyt. wyd.

o wyróżniającym się statusie społeczno-zawodowym na starcie w dorosłe życie. Uzyskanie tego statusu jest często przepustką na współcześnie mało stabilny rynek pracy, co skutkuje dalszym poszukiwaniem i inwestowaniem w rozwój umiejętności oraz kompetencji prozawodowych i zawodowych. Status studiującego młodego dorosłego jest jednym z elementów współtworzących projekt życiowy⁴ tej grupy wiekowej. Zdobywanie wykształcenia uczestniczy w procesie budowania poczucia jakości życia. Dobrze jest zatem, gdy w projekcie życiowym młodych ludzi jest miejsce na dbałość o podnoszenie swojego wykształcenia, rozwój silnej osobowości i wizji własnego życia. W tym aspekcie – jak wskazuje Z. Melosik – „uniwersytet nie jest już jedynie płaszczyzną reprodukcji istniejącego w społeczeństwie systemu statusów, przyjmuje zdecydowanie bardziej autonomiczną i doniosłą rolę arbitra pozycji społecznej”⁵. Podjęcie kształcenia uniwersyteckiego daje szansę na bardziej świadome poszukiwanie własnej drogi życiowej, a związane z nim morytoryjne odroczenie sprzyjać powinno przejęciu odpowiedzialności za własny rozwój i wykorzystanie szans na zwiększenie poczucia kontroli nad własnym życiem (w kontekście wyborów najbardziej dla siebie korzystnych).

Postrzeganie dorosłości jako kategorii społecznej i jednocześnie okresu życia ulega zmianom równoległe niemal ze zmianami indywidualnymi w zakresie doświadczania codzienności, w której brakuje wyraźnych drogowskazów i w której czasem społecznym rządzi zmiana i niepewność⁶. W przestrzeni wyrażającej się w subiektywnym wymiarze społecznego dorastania młodzi ludzie radzą sobie z najważniejszym prawdopodobnie zadaniem rozwojowym przypisanym temu okresowi, jakim jest budowanie wizji własnej osoby, doświadczającej „uczenia się życia”, zdobywania wiedzy o sobie i świecie, konstruowania planów na przyszłość, a wraz z nimi osobistej tożsamości, wyrażającej przekonanie co do tego, kim są i jak oceniają swoje życie. W tej perspektywie próba diagnozy poczucia jakości życia wydaje się umożliwiać poznawanie ważnych elementów współtworzących (konstytuujących) przestrzenie ich aktywności i związane z nimi powody zadowolenia z życia.

⁴ M. Kuźnik, *Projekt własnego życia – elitarny przywilej czy konieczność dorosłości*. W: R. Derbis (red.), *Jakość życia – od wykluczonych do elity*, Częstochowa 2008, Akademia im. Jana Długosza, s. 627.

⁵ Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, cyt. wyd., s. 106.

⁶ Z. Bauman, *Konsekwencje nowoczesności*, Kraków 2008, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego; A. Giddens, *Płynna nowoczesność*, cyt. wyd.

Każdy młody człowiek ma swój czas osobisty, który ogniskuje się w głównej mierze na doświadczaniu siebie, zróżnicowanym indywidualnymi kontekstami, konfiguracjami, stanami emocjonalnymi i psychicznymi. Ten czas psychologiczny młodych dorosłych – jako okres niezwykle cenny z uwagi na nowe zadania życiowe, budowane w kompozycji z potrzebami, oczekiwaniami, marzeniami – złożony jest ze wszystkich wydarzeń tworzących biografię jednostki, między innymi za pośrednictwem różnych przejawów jej aktywności.

W okresie *stającej się dorosłości* młodzi dorośli zdecydowanie lepiej niż w okresie adolescencji radzą sobie z myśleniem o krystalizacji zawodowych orientacji personalnych i głównych tematów życiowych, takich jak dalsze wybory związane z kształceniem (samokształceniem) oraz wybór rodzaju potencjalnej (bądź już rozwijającej się, trwającej) aktywności zawodowej. Wskazują na to badania prowadzone przez M. Pierunek⁷. Cele te nie są łatwe do osiągnięcia, podobnie jak kryteria wyznaczające granicę subiektywnego poczucia bycia osobą dojrzałą. Jak wskazuje J. J. Arnett, problem ten ma swoje uwarunkowania kulturowe, związane między innymi z przedziałem punktualności podejmowanych zadań. Można też odwołać się w tym miejscu do poglądów A. Bańki, który twierdzi, że wzrost rangi społecznego kontekstu rozwoju przyczynia się prawdopodobnie do zwiększania „zakresu zmian nienormatywnych w okresie między 18 a 30 r.ż., które w konsekwencji prowadzą do wyodrębniania się specyficznego okresu rozwojowego, określanego mianem „wschodzącej dorosłości”⁸. Zmiany te niemal w całości współbrzmiały ze zmianami społecznego kontekstu rozwoju i dorastania do pełnienia dojrzałych ról. Również z tego powodu ważna do uwzględnienia staje się zmiana w procesach przechodzenia młodych ludzi z systemu edukacyjnego na rynek pracy. Można podejrzewać, że zmiany te prowadzą nie tylko do tworzenia nowej definicji dorosłości, ale również do przemian postawy wobec siebie i jakości swojego życia. W szczególności dotyczą one obrazu procesu przechodzenia z edukacji na rynek pracy w okresie ostatnich 20 lat w tzw. krajach OECD⁹ i rysują nowy obraz momentu społecznego i edukacyjno-za-

⁷ M. Pierunek, *Projektowanie przyszłości edukacyjno-zawodowej w okresie adolescencji*, cyt. wyd.

⁸ J. J. Arnett, *Emerging adulthood. A theory of development from the late teens through the twenties*, „American Psychologist” 2000/55, 5, s. 469–480.

⁹ Wyniki badań realizowanych w 14 krajach OECD zostały przedstawione w raporcie pt. *Thematic Review of the Transition from Initial Education to Working Life: Final*

wodowego przejścia, które wskazuje wyraźny brak płynności tego procesu. Sprawia to, że niepewne staje się współcześnie podjęcie pracy zawodowej po ukończeniu edukacji. Może się zatem okazać, że niepewność ta jest jednym z istotnych powodów przedłużania czasu edukacji przez młodych dorosłych, a w sytuacjach, w których nie obserwuje się tego procesu (tak jak w przypadku badanych grup studentów) – poszukiwania okazji do bardziej przemysłanych, zgodnych z prognozami i realiami rynku pracy wyborów dalszego kształcenia i inwestowania w swój rozwój. Proces ten staje się widoczny na różnych etapach finalnych, szczególnie w finalnym momencie edukacji na poziomie wyższym. I choć okres ten wymusza adaptację do zmian w życiu, niezwykle trudne (a nawet niemożliwe) okazuje się opracowanie skutecznych strategii edukacyjnego przygotowania młodych ludzi do podjęcia życia zawodowego¹⁰. Przejście z edukacji na rynek pracy rozumie się współcześnie nie jako jednorazowy akt podjęcia pracy po ukończeniu edukacji, ale jako temporalny proces przechodzenia z zależności rodzicielskiej do niezależności i dojrzałości w sensie osobistym i ekonomicznym. Jak wskazuje A. Bańka, „termin przejście (...) implikuje złożoną sekwencję procesów i wymiarów kompletowania przygotowań do samodzielnego życia”¹¹. Obejmuje różne sposoby realizacji tego przejścia, sposoby łączenia nauki z pracą, a także sposoby przechodzenia przez różne szczeble edukacji, związki z rynkiem pracy i inne doświadczenia, które nie mają bezpośredniego związku z aktywnością edukacyjną i zawodową, pomimo że w ostatecznym efekcie przekładają się na proces kształtowania się i rozwoju dojrzałości do życia zawodowego.

Analizując uwarunkowania społeczno-kulturowe opisywanego procesu przechodzenia, zauważa się jeszcze jedną tendencję, która umacnia się szczególnie w krajach wysoko rozwiniętych. Polega ona na niezależnym od sposobu i charakteru przechodzenia realizowaniu doświadczeń w zakresie „przeplatania życia zawodowego okresami nauki, jak też stałego wzbogacania życia zawodowego wciąż nowymi doświadczeniami edukacyjnymi, rekreacyjnymi i rozwojowymi”¹². W perspektywie całościowej (*life-span, life long*) przejście

Comerative Life (DELSA/ED (99)11). Szerzej A. Bańka, *Jakość życia a jakość rozwoju. Społeczny kontekst płci, aktywności i rodziny*. W: A. Bańka (red.), *Psychologia jakości życia*, cyt. wyd., s. 37.

¹⁰ E. Solarczyk-Ambrozik, *Kształcenie ustawiczne wobec wymagań rynku pracy*. W: tamże. (red.), *Kształtowanie ustawiczne warunkiem adaptacji do zmian na rynku pracy*, cyt. wyd.

¹¹ Tamże.

¹² Tamże.

z poziomu edukacji do aktywności zawodowej rozumiane jest jako pierwsze i najważniejsze doświadczenie życiowe w ramach tej współzależności. W kontekście tych doświadczeń, zakotwiczonych także (a nawet w szczególności) w rekreacji i czasie wolnym, mówi się współcześnie coraz częściej o nowym rodzaju edukacji, która pozwala na ukształtowanie „kompetencji całonocnych” oraz „kompetencji zatrudnieniowych”¹³. Jak już wskazywałam, powołując się na badania J. J. Arnetta, wątpliwości związane z uzyskaniem dojrzałego statusu dorosłości ma około 50% młodych dorosłych w wieku do 25 lat i 25% respondentów w wieku 35 lat¹⁴. Zmiennymi determinującymi poczucie jakości rozwoju i dojrzewania do dorosłości okazują się zwłaszcza cechy indywidualne, związane z podejmowaniem (i akceptowaniem) odpowiedzialności za siebie, niezależnych decyzji, a także dążeniem do bycia osobą niezależną finansowo. Są to trzy główne kryteria porządkujące wyznaczniki procesu wchodzenia w dorosłość i postrzegania siebie w kategoriach samodzielności i samowystarczalności¹⁵ identyfikacja z nimi sprzyja podnoszeniu się odczuwanej jakości życia. Okres wczesnej dorosłości, szczególnie w jej pierwszym etapie, jest też czasem formowania tożsamości, w głównej mierze z uwagi na rozszerzenie się eksploracji w najważniejszych jej obszarach, za które uważa się: miłość, pracę i światopogląd. W pierwszym obszarze, wyznaczanym jakością i charakterem więzi (i związków), wskazywane w literaturze „ćwiczenie tożsamości płciowej” ma charakter przejściowy – bardziej z perspektywy relacyjnej, polegający na poszukiwaniu warunków budowania wzajemnego dialogu na podstawie rozwijającej się potrzeby eksperymentowania w różnych relacjach i związkach uczuciowych. Ten okres, w którym relacje z partnerem, rodzicami i przyjaciółmi najbardziej cieszą, wydaje się szczególnie ważny ze względu na możliwość doświadczania siebie i – jak się okazuje – na tym etapie życia stanowi podstawowy kontekst rozwoju poczucia jakości życia. Osoby bliskie są tymi, które o tę jakość dbają, i od nich oraz relacji z nimi zależy między innymi ocena życia w opisywanej przestrzeni kontaktów społecznych.

¹³ M. Krzyśko, *Psychospołeczne korelaty preferencji środowiskowych oraz zachowań rekreacyjnych młodzieży*, „Czasopismo Psychologiczne” 2003, nr 9 (1), s. 15–30; szerzej M. Argyle, *Causes and correlates of happiness*. W: D. Kahneman, E. Diener, N. Schwartz (red.), *Well-Being: The foundation of hedonic psychology*, New York 1999, Russell Sage Foundation. albo 2016.

¹⁴ J. J. Arnett, *Emerging adulthood. A theory of development from the late teens through the twenties*, cyt. wyd.

¹⁵ A. L. Greene, S. M. Wheeltes, J. F. Aldava, *Stages on life's way: Adolescent's implicit theories of the life course*, „Journal of Adolescent Research” 1992, nr 7, s. 364–381.

W pracy skoncentrowałam się na pokazaniu ważnego kontekstu trwającej, permanentnej zmiany, w której funkcjonują studenci, jako stanowiącej stały komponent ich życia, a nawet utrudniającej ich funkcjonowanie i samo-realizację w zadaniach rozwojowych i różnych obszarach życia społecznego. W tej sytuacji priorytetowym zadaniem, jakie stoi przed młodymi dorosłymi (zwłaszcza studentami finalizującymi studia uniwersyteckie), jest wykształcenie odpowiednich mechanizmów radzenia sobie ze zmianą i jej ewentualnymi konsekwencjami. Jest to zadanie tym bardziej priorytetowe, że obecne zadania rozwojowe i towarzyszące im kryzysy (w tym także kryzys tożsamości) okazują się dla młodych ludzi trudnym wyzwaniem, zwłaszcza w sytuacji, gdy doświadczają oni społecznej dewaluacji niektórych wartości, relacji, więzi, a także zjawisk konsumpcji w przestrzeniach kontaktów społecznych i realiów społeczno-ekonomicznej rzeczywistości. Ważną cechą, która buduje sposób myślenia, a w dłuższej perspektywie również kondycję społeczną młodych dorosłych, jest zatem umiejętność akceptowania permanentnej niepewności, a nawet ryzyka. W tej perspektywie rozwoju osobowego za bardziej trafną uważa się metaforę kotwicy niż zakotwiczenia.

W procesie tym doniosłą rolę przyjmuje edukacja ukierunkowana na przygotowanie metodach ludzi "do życia z niepewnością i ambiwalencją"¹⁶ oraz odpowiedzialności za własne wybory.

Wówczas ważną umiejętnością staje się wspomniane już w tym opracowaniu transgresyjne przekraczanie zastanej rzeczywistości, własnych umiejętności i dotychczasowych kreacji¹⁷ w trosce o poszukiwanie jakości własnego życia.

W tym aspekcie proces zmiany statusu młodego człowieka na bardziej dojrzały staje się dość rozmytym, trudnym do zdefiniowania i zaplanowania zadaniem rozwojowym. Zauważyć można również, że proces ten, z uwagi na indywidualny charakter, może przyjmować wymiar pedagogiczny, będąc okazją do uczenia się podnoszenia poziomu wykształcenia, kwalifikacji zawodowych, cierpliwości, konsekwencji w działaniu, nowych ról.

Złożona z wielu warstw, zmienna i niejednoznaczna rzeczywistość, w jakiej żyją, sprawia, że ten niełatwy dla młodych dorosłych czas różnorodnych

¹⁶ E. Solarczyk-Ambrozik, *Oświata dorosłych w zmieniającej się rzeczywistości*, „Chowanna” 2005, t. 2, s. 62.

¹⁷ J. Kozielecki, *Psychotransgresjonizm – zarys nowego paradygmatu*. W: tegoż (red.), *Nowe idee w psychologii*, Gdańsk 2009, GWP, s. 330–348.

i intensywnych przejść (od okresu dojrzewania do dorosłości, a także poprzez poszczególne etapy pomiędzy edukacją a pracą) utrudnia im planowanie przyszłości. Okres narastających w przestrzeni czasu wyborów dotyczących przyszłej drogi życiowej, jak również poszukiwanie momentów podejmowania coraz bardziej odpowiedzialnych ról społecznych okazują się niełatwe¹⁸. W zróżnicowanym, zmieniającym się i mało przewidywalnym świecie trudne są dla młodych dorosłych ważne dla nich pytania o plany i cele życiowe. Ponadto zmiana aktualnej perspektywy temporalnej na orientację przyszłościową – jak wskazuje M. Piorunek – powiązaną z projektami w sferze edukacyjno-zawodowej, komplikuje się w nowej rzeczywistości ekonomicznej i społeczno-kulturowej¹⁹. Rzadkością bowiem są dziś obecne jeszcze niecałe 20 lat temu tradycyjne, linearne koleje losu czy kariery, jakie na ogół realizowali ich rodzice bądź starsze grupy pokoleniowe, które pozwalały z dużym prawdopodobieństwem określić poszczególne etapy życia. Dziś, kiedy większość sytuacji społecznych, a szczególnie dotyczących rynku pracy, charakteryzuje hasło *no long term*²⁰, trudne, a nawet często niemożliwe wydaje się udzielenie odpowiedzi na pytania o kształt przyszłości, zwłaszcza przyszłości zawodowej studentów kończących studia. Czynniki kształtujące poczucie jakości życia zakotwiczone są w różnych, zarówno osobistych, jak i społeczno-kulturowych przestrzeniach doświadczania siebie. Mają słaby związek z samym poczuciem dorosłości, ale przejawiają się w różnych wymiarach indywidualnie interpretowanej zdolności kierowania własnym życiem i tworzeniem własnej biografii. Ten czas jednak mogą bardziej wykorzystać na doświadczanie siebie w różnych satysfakcjonujących sytuacjach społecznych, obszarach eksperymentowania, co sprzyja poczuciu wyższej jakości życia.

Specyfika mentalności oraz potencjał społeczny, jakim dysponują młodzi dorośli (zwłaszcza charakteryzująca się pełnoletnością i zarazem semiautonomią społeczność młodzieży akademickiej²¹), czynią ich ważną grupą

¹⁸ M. Olejniczak, *Przeżywanie młodości. Obraz fenomenu w badaniach biograficznych*, Kraków 2005, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

¹⁹ M. Piorunek, *(Bez)sens planowania przyszłości... Refleksje o adolescencyjnym projektowaniu przyszłości edukacyjno-zawodowej*, „Studia Edukacyjne” 2011, nr 18, s. 136.

²⁰ R. Sennett, *Korozja charakteru. Osobiste konsekwencje pracy w nowym kapitalizmie*, Warszawa 2006, s. 22.

²¹ J. Pająk, *Młodzież studencka jako kategoria socjologiczna*, „Zeszyty Naukowe WSZ w Częstochowie” 2007, nr 2, s. 30–38.

uczestniczącą w procesie budowania i przekazu dziedzictwa kulturowego²². Ta perspektywa postrzegania młodych dorosłych potwierdza, że są oni także ważnym podmiotem w badaniach nad jakością życia.

Można odwołać się również do stanowiska A. I. Brzezińskiej, która na podstawie badań prowadzonych w grupach młodych dorosłych wskazuje, że to nie wiek stawowi główny czynnik wyznaczający zmiany w życiu²³. Jest nim raczej „sytuacja psychospołeczna człowieka, która określa, z jednej strony, status edukacyjny, zakres i rodzaj pełnionych ról społecznych, zawodowych i rodzinnych, a z drugiej – dojrzałość psychiczna, wiążąca się z określonymi właściwościami tożsamości i systemem przekonań dotyczących realizowanego przebiegu życia i realizowania w jego toku zadań rozwojowych”²⁴. W tej perspektywie pytania o realizację zadań rozwojowych w fazie największej dbałości o uzyskanie wykształcenia i statusu społeczno-zawodowego, zaliczanych do regulatorów oceny dorosłego życia, ważne wydaje się właśnie odwołanie do potrzeby poszukiwania wyznaczników jakości życia młodych dorosłych.

²² T. Strózik, *System wartości a ocena jakości życia młodzieży akademickiej w świetle badań ankietowych studentów uczelni Poznania*, cyt. wyd., s. 7.

²³ A. I. Brzezińska, R. Kaczan, K. Piotrowski, M. Rękosiewicz, *Odroczona dorosłość: fakt czy artefakt?*, „Nauka” 2011, nr 4, s. 67–107.

²⁴ W. Zagórska, M. Jelińska, M. Surma, A. Lipska, *Wydłużająca się droga do dorosłości*, cyt. wyd., s. 71.

Bibliografia

Druki zwarte

- Antonowski A., *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia. Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować*, Warszawa 1995, Wydawnictwo IPN.
- Appelt K., *Związek: osoba–otoczenie i jego zmienność w okresie dorosłości*. W: A. I. Brzezińska, K. Appelt, J. Wojciechowska (red.), *Szanse i zagrożenia rozwoju w okresie dorosłości*, Poznań 2002, Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Argyle M., *Causes and correlates of happiness*. W: D. Kahneman, E. Diener, N. Schwartz (red.), *Well-being: The foundation of hedonic psychology*, New York 1999, Russell Sage Foundation.
- Argyle M., *Psychologia szczęścia*, Wrocław 2004, Wydawnictwo „Astrum”.
- Arnett J. J., *Adolescence and Emerging Adulthood: A Cultural Approach*, New Jersey 2007, Person Prentice Hall.
- Arnett J. J., Tanner J. L., *In defense of emerging adulthood as a life stage: rejoinder to Kloep's and Hendry's chapters 4 and 5*. W: J. J. Arnett, M. Kloep, L. B. Hendry, J. L. Tanner (red.), *Debating emerging adulthood: stage or process*, New York 2011, Oxford University Press.
- Assmann A., *Wprowadzenie do kulturoznawstwa. Podstawowe terminy, problemy, pytania*, tłum. A. Artwińska, K. Różańska, Poznań 2015, Wydawnictwo „Nauka i Innowacje”.
- Augustyńska U., *Statystyczna analiza danych w badaniach pedagogicznych z wykorzystaniem programu Statistica*, Częstochowa 2003, Wydawnictwo WSP.
- Bach M., Rioux M. H., *Social well-being: A framework of quality of life research*. W: R. Renwick, I. Brown, M. Nagler (red.), *Quality of life in health promotion and rehabilitation*, London 1996, Sage Publications.
- Baczko-Dombi A., Żółtak T., *Edukacja*. W: A. Giza, M. Sikorska (red.), *Współczesne społeczeństwo polskie*, Warszawa 2012, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bandura A., *Teoria społecznego uczenia się*, Warszawa 2007, Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Bańka A., *Jakość życia a jakość rozwoju. Społeczny kontekst płci, aktywności i rodziny*. W: A. Bańka (red.), *Psychologia jakości życia*, Poznań 2005, Stowarzyszenie Psychologia i Architektura.
- Bańka A., *Jakość życia w psychologicznych koncepcjach człowieka i pracy*. W: A. Bańka, R. Derbis (red.), *Psychologiczne i pedagogiczne wymiary jakości życia*, Poznań–Częstochowa, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Częstochowie.
- Bańka A., *Mieszkanie w kontekście nowych mediów i telepracy*. W: Z. Bać (red.), *Psychologia organizacji przestrzeni środowiska mieszkaniowego Habitaty 2000*, Prace Naukowe Wydziału Architektury Politechniki Wrocławskiej, t. 4, Wrocław 2004, Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej.
- Bańka A., *Otwartość na nowe doświadczenia życiowe. Podstawy teoretyczne oraz struktura czynnikowa Skali Otwartości na Karierę Międzynarodową*, Poznań–Warszawa 2005, Stowarzyszenie Psychologia i Architektura.
- Bańka A., *Psychologiczne doradztwo karier*, Poznań 2007, Wydawnictwo Print-B.
- Bańka A., *Proaktywność a typy samoregulacji Podstawy teoretyczne, konstrukcja i analiza czynnikowa Skali Zachowań Praktyków w Karierze*, Poznań–Warszawa 2005, Stowarzyszenie Psychologia i Architektura.
- Bańka A., *Psychologiczne doradztwo karier*, Poznań 2007, Wydawnictwo Print-B.
- Bańka A., *Skale samooceny jakości doradztwa zawodowego*, Poznań 2004, Stowarzyszenie Psychologia i Architektura.
- Bańka A., *Społeczna psychologia środowiskowa*, Warszawa 2002, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Bańka A., *Zawodoznawstwo, doradztwo zawodowe, doradztwo zawodowe, pośrednictwo pracy. Psychologiczne metody i strategie pomocy bezrobotnym*, Poznań 1995, Wydawnictwo Print-B.
- Barry M. M., Jenkins R., *Implementing Mental Health Promotion*, Oxford 2007, Churchill Livingstone.
- Batory A., *Wspieranie rozwoju między dorastaniem a dorosłością*. W: E. Sokołowska (red.), *Psychologia wspierania rozwoju i kształcenia*, Warszawa 2013, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Batory A., Brygola E., *Tożsamość osobista młodzieży wobec zjawisk współczesnej kultury*. W: L. Szewczyk, E. Talik (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii klinicznej i osobowości*, t. X, *Psychologia kliniczna nastolatka*, Lublin 2009, Towarzystwo Naukowe KUL.

- Bauman Z., *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Warszawa 1994, Instytut Kultury.
- Bauman Z., *Płynna nowoczesność*, Kraków 2007, Wydawnictwo Literackie.
- Bauman Z., *Płynne czasy. Życie w epoce niepewności*, Warszawa 2007, Wydawnictwo Sic!
- Bauman Z., *Płynne życie*, Kraków 2007, Wydawnictwo Literackie.
- Bauman Z., *Spółeczeństwo w stanie obłążenia*, Warszawa 2006, Wydawnictwo Sic!
- Bauman Z., *Tożsamość – jaka była, jest, i po co?* W: A. Jawłowska (red.), *Wokół problemów tożsamości*, Warszawa 2001, Wydawnictwo LTW.
- Bauman Z., *Tożsamość. Rozmowy z Benedetto Vecchim*, tłum. J. Łaszczyński, Gdańsk 2007, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Bauman Z., *Wolność*, tłum. J. Tokarska-Bakir, Kraków 1995, Wydawnictwo „Znak”.
- Beck U., *Spółeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa 2004, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Bee H. L., *Lifespan Development*, New York 1998.
- Bee H. L., *Psychologia rozwoju człowieka*, Poznań 2004, Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Bell D., *The Coming of Post-Industrial Society. A Venture in Social Forecasting*, New York 1973, Basic Books.
- Bera R., *Aksjologiczny sens pracy a poczucie jakości życia młodych emigrantów polskich*, Lublin 2008, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Bieńkuńska A., Piasecki T., Verger D., Lebrere A., *Przedmowa. W: Jakość życia, kapitał społeczny, ubóstwo i wykluczenie społeczne w Polsce*, Warszawa 2013, GUS.
- Birch A., Malim T., *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęstwa do dorosłości*, Warszawa 1997, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bourdieu P., *The Field of Cultural Production*, Cambridge 1993, Polity Press.
- Brown I., Renwick R., Nagler M. (red.), *Quality of live in health promotion and rehabilitation*, London 1996, Sage Publications.
- Brzezińska A., *Dorosłość – szanse i zagrożenia dla rozwoju*. W: A. Brzezińska, K. Appelt, J. Wojciechowska (red.), *Szanse i zagrożenia rozwoju w okresie dorosłości*, Poznań 2002, Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Brzezińska A. I., *Spółeczna psychologia rozwoju*, Warszawa 2000, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.

- Brzeziński W., Poznaniak W. (red.), *Etyczne problemy działalności badawczej i praktycznej psychologów*, Poznań 1994, Wyd. Humaniora, Komitet Etyki w Nauce przy Prezydium PAN.
- Buchner-Jeziorska A., *Rynek a jakość kształcenia. Szkolnictwo wyższe w Polsce w latach 90.* W: K. Doktor, K. Konecki, W. Warzywoda-Kruszyńska (red.), *Praca, gospodarka, społeczeństwo*, Łódź 2003, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Chałasiński J., *Spółeczeństwo i wychowanie*, Warszawa 1949, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Chmiel T. B., *Wizje i (re)wizje przygotowania do zawodu nauczyciela*, Wrocław 2014, Dolnośląska Szkoła Wyższa.
- Christoph B., Noll H.-H., *Subjective Well-Being in the European Union during the 90ies*, „Social Indicator Research” 2005/64, t. 3; https://www.gesis.org/fileadmin/upload/institut/wiss_arbeitsbereiche/soz_indikatoren/Publikationen/Christoph-Noll_2003.pdf.
- Chudzicka A., *Subiektywny obraz świata i obraz siebie jako kategorie pomiaru jakości życia osób bezrobotnych oraz ich oczekiwania wobec klubu pracy*. W: A. Bańka, R. Derbis (red.), *Pomiar i poczucie jakości życia u aktywnych zawodowo oraz bezrobotnych*, Poznań–Lublin 1995, Środkowo-europejskie Centrum Ekonomii Działania Społecznego.
- Cudowska A., *Orientacje życiowe współczesnych studentów*, Białystok 1997, Uniwersytet w Białymstoku.
- Cudowska A., *Twórcze orientacje życiowe w dialogu edukacyjnym. Studium teoretyczno-empiryczne*, Białystok 2014, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.
- Cummins R. A., *Assessing quality of life*. W: R. I. Brown (red.), *Quality of life for people with disabilities: Models, research and practice*, Cheltenham 1997, Stanley Tornos.
- Cybal-Michalska A., *Młodzież a kariera zawodowa*, Kraków 2013, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Cybal-Michalska A., *Tożsamość w perspektywie globalnego świata. Studium socjopedagogiczne*, Poznań 2006, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Cylkowska-Nowak M., *Edukacja i choroba dyplomu – analiza wybranych kontekstów*. W: B. Śliwerski (red.), *Nowe konteksty dla edukacji alternatywnej XXI wieku*, Kraków 2001, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Czapiński J. (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu i cnotach człowieka*, Warszawa 2004, Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Czapiński J., *Psychologia szczęścia. Przegląd badań i zarys teorii cebulowej*, Warszawa 1994, Pracownia Testów Psychologicznych, Polskie Towarzystwo Psychologiczne.
- Czapiński J., Peeters G., *The onion theory of happiness: Basic concepts and cross-cultural test*. W: N. Bleichrodt, P. J. D. Drenth (red.), *Contemporary issues in cross-cultural psychology*, Amsterdam 1990, Swets & Zeitlinger B.V.
- Czapiński J., Panek T. (red.), *Diagnoza społeczna*, Warszawa 2005, Wydawnictwo Rada Monitoringu Społecznego.
- Czapiński J., Panek T. (red.), *Diagnoza społeczna 2011. Warunki i jakość życia Polaków. Raport*, Warszawa 2011, Wydawnictwo Rada Monitoringu Społecznego; http://www.diagnoza.com/pliki/raporty/Diagnoza_raport_2011.pdf.
- Czapiński J., Panek T. (red.), *Social Diagnose 2015. Objective and subjective Quality of Life in Poland (Diagnoza społeczna 2015. Warunki i jakość życia Polaków). Raport*, Warszawa 2015, Rada Monitoringu Społecznego.
- Czapiński J., Panek T., *Szczęście – złudzenie czy konieczność? Cebulowa teoria szczęścia w świetle nowych danych empirycznych*. W: M. Kofta, T. Szustrowa (red.), *Złudzenia, które pozwalają żyć*, Warszawa 2009, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Czechowska-Bieluga M., *Poczucie jakości życia studentów pracy socjalnej i kierunków ekonomicznych. Analiza porównawcza*, Toruń 2012, Wydawnictwo „Akapit”.
- Czerka E., *Rodzinne uwarunkowania odraczania dorosłości u młodych mężczyzn*, Kraków 2007, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Daszykowska J., *Jakość życia w perspektywie pedagogicznej*, Kraków 2007, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Demetrio D., *Autobiografia. Terapeutyczny wymiar pisania o sobie*, Kraków 2000, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Demetrio D., *Zabawa na tle życia. Gra autobiograficzna w edukacji dorosłych*, Kraków 1999, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Denek K., *Poza ławką szkolną*, Poznań 2002, Wydawnictwo ERUDITUS.
- Denzin N. K., *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*, Englewood Cliffs 1970, N.J.: Prentice-Hall.
- Derbis R. (red.), *Od wykluczonych do elity*, Częstochowa 2008, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie.
- Derbis R., *Doświadczenie codzienności. Poczucie jakości życia, swoboda dzia-*

- łania, odpowiedzialność, wartości osób bezrobotnych*, Częstochowa 2000, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie.
- Derbis R., *Znaczenie pracy dla jakości życia*. W: A. Bańka, R. Derbis, *Pomiar i poczucie jakości życia u aktywnych zawodowo i bezrobotnych*, Poznań-Warszawa 1995, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Częstochowie.
- Dębowski P., Stempień J. R., *Studenci i absolwenci wyższych uczelni wobec problemów rynku pracy*. W: J. Witkowski (red.), *Rynek pracy w województwie łódzkim. Specyfika i uwarunkowania. Raport końcowy z realizacji projektu: Analiza lokalnego rynku pracy. Diagnoza zawodów*, Inowrocław 2006, Wydawnictwo ART-PRESS.
- Diener E., Lucas R., Oishi S., *Dobrostan psychiczny. Nauka o szczęściu i zadowoleniu z życia*, tłum. M. Szoster. W: J. Czapiński (red.), *Psychologia pozytywna*, Warszawa 2004, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Diener E., Lucas R., *Personality and Subjective Well-Being*. W: D. Kahneman, E. Diener, N. Schwarz (red.), *Well-Being: The Foundations of Hedonic Psychology*, New York 1999, Russell Sage Foundation.
- Długosz P., *Społeczne skutki zmian systemu edukacyjnego*. W: M. Zahorska (red.), *Zawirowania systemu edukacji*, Warszawa 2012, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Dobre obyczaje w nauce. Zbiór zasad*, wyd. 2, Warszawa 1996, Państwowa Akademia Nauk; http://www.paleo.pan.pl/documents/Kodeks_Etyczny_PAN.pdf.
- Dołęga Z., *Wskaźniki jakości życia*. W: M. Franczewska-Wolny (red.), *Jakość życia w niepełnosprawności – mity a rzeczywistość*, Gliwice-Kraków 2007, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Drynda D., *Sesja naukowa poświęcona spuściźnie naukowej profesora Bogdana Suchodolskiego*, „Rocznik Pedagogiczny” 1997.
- Dubas E., *Podstawowa kategoria andragogiczna „dorosłość” i jej aksjologiczny kontekst*. W: Kostkiewicz J. (red.), *Aksjologia edukacji dorosłych*, Lublin 2004, Wydawnictwo KUL.
- Dubas E., *Zmieniająca się dorosłość. Od dorosłości konwencjonalnej ku dorosłości subiektywnej*. W: E. Przybylska (red.), *Andragogiczne wątki, poszukiwania, fascynacje*, Toruń 2001, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu.
- Dudzikowa M., *Wprowadzenie*. W: M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda, S. Jaskulska, M. Marciniak, E. Bochno, I. Bochno, K. Knasiecka-Falbierska, *Oblicza kapitału społecznego uniwersytetu. Diagnoza – interpretacja*, Warszawa 2012, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

- tacje – konteksty. Maturzyści 2005 – Studenci UAM w Poznaniu*, t. 4, Kraków 2013, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Dudzikowa M., Wawrzyniak-Beszterda R., Jaksulska S., Marciniak M., Bochno E., Bochno I., Knasiecka-Falbierska K., *Oblicza kapitału społecznego uniwersytetu. Diagnoza – interpretacje – konteksty*, Kraków 2013, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- DuPuy H. J., *The psychological general well-being (PGWB) index*. W: N. K. Wenger i in. (red.), *Assessment of quality of life in clinical trials of cardiovascular therapies*, New York 1984, Le Jacq Publishing.
- Dutkiewicz W., *Podstawy metodologii badań*, Kielce 2001, Wydawnictwo „Stachurski”.
- Dylak A., *Związki intymne a tożsamość psychospołeczna w okresie dorosłości*. W: A. Brzezińska, K. Appelt, J. Wojciechowska (red.), *Szanse i zagrożenia rozwoju w okresie dorosłości*, Poznań 2002, Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Erikson E. H., *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań 1997, Dom Wydawniczy „Rebis”.
- Erikson E. H., *Identity and the life cycle*. New York–London 1980, W. W. Norton & Company.
- Erikson E. H., *The Life Cycle: Epigenesis of Identity*. W: H. Fitzgerald (red.), *Developmental Psychology*, New York 1979.
- Erikson E. H., *Tożsamość a cykl życia*, Poznań 2004, Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Erikson E. H., *Young and crisis*, New York–London 1968, W. W. Norton & Company.
- Erikson E. H., *Childhood and society*, New York 1963, Wydawnictwo Ed, Rev. & Enl.
- Eurofound, *Third European Quality of Life Survey – Quality of life in Europe, Impacts of the crisis*, Luxembourg 2012, Publications Office of the European Union.
- Felce D., Perry J., *Exploring current conceptions of Quality of life: A model for people with and without disabilities*. W: R. Renvick, I. Brown, M. Nagler (red.), *Quality of life in health promotion and rehabilitation*, London 1996, Sage Publications.
- Ferguson G. A., Takane Y., *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*, tłum. M. Zagrodzki, Warszawa 2004, Wydawnictwo PWN.
- Filiciak M., Hofmokl J., Tarkowski A., *Obiegi Kultury. Społeczna cyrkulacja treści*, Warszawa 2012, Centrum Cyfrowe.

- Frankfort-Nachmias Ch., Nachmias D., *Metody badawcze w naukach społecznych*, tłum. E. Hornowska, Warszawa 2001, Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Frieske K., Głogosz D., Szepieniec-Puchalska D., *Charakterystyka demograficzna i socjologiczna młodych ludzi*. W: A. Olejniczuk-Merta (red.), *Uwarunkowania rozwoju społeczno-zawodowej aktywności ludzi młodych*, Warszawa 2008, Instytut Badań Rynku i Koniunktur.
- Fukuyama F., *Kapitał społeczny*. W: L. E. Harrison, S. P. Huntington (red.), *Kultura ma znaczenie*, Kraków 2003, Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Gałdowa A., *Rozwój człowieka dorosłego. Powszechność i wyjątek*, Kraków 2000, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Giddens A., *A Social Model for Europe?* W: A. Giddens, P. Diamond, R. Liddle (red.), *Global Europe. Social Europe*, Cambridge 2006, Polity Press.
- Giddens A., *Elementy teorii strukturyzacji*. W: E. Staśkiewicz, B. Baran, M. Michalska, E. Otto (red.), *Współczesne teorie socjologiczne*, t. 2, Warszawa 2006, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Giddens A., *Konsekwencje nowoczesności*, Kraków 2008, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa 2002, Wydawnictwo naukowe PWN.
- Giddens A., *Przemiany intymności. Seksualność, miłość i erotyzm we współczesnych społeczeństwach*, Warszawa 2007, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Giddens A., *Socjologia*, Warszawa 2006, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Giddens A., *Socjologia*, Warszawa 2008, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Giddens A., *Stanowienie społeczeństwa, zarys teorii strukturalizacji*, Poznań 2003, Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Gmerek T., *Młodzież i dyplom akademicki. Społeczne konstrukcje sukcesu życiowego*. W: A. Gromkowska-Melosik, T. Gmerek, *Problemy nierówności społecznej i teorii i praktyce edukacyjnej*, Kraków 2008, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Gmerek T. (red.), *Edukacja i stratyfikacja społeczna*, Poznań 2003, Wydawnictwo UAM.
- Gordon M. (red.), *Słownik socjologii i nauk społecznych*, Warszawa 2004, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Goriszowski W., *Podstawy metodologiczne badań pedagogicznych*, Warszawa 2006, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Gould R. L., *Transformations*, New York 1978, Simon & Schuster.

- Górska R., *Studenci uniwersytetu końca XX wieku*, Toruń 2003, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Gromkowska-Melosik A., *Dystrybucja sukcesu edukacyjnego wśród kobiet i mężczyzn. Studium z pedagogiki porównawczej*. W: K. Segiet (red.), *Młódzież w dobie przemian społeczno-kulturowych*, Poznań 2015, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Grotowska-Leder J., *Rynek pracy młodych ludzi w Polsce. Szanse i zagrożenia*. W: P. Szukalski (red.), *Szansa na sukces. Recepty współczesnych Polaków*, Łódź 2006, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Grygiel P., *Religijno-moralny wymiar życia codziennego młodzieży akademickiej w warunkach modernizującego się społeczeństwa*, Lublin 2002, Wydawnictwo KUL.
- Gurba E., *Wczesna dorosłość*. W: J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, Warszawa 2011, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hall A., *Kultura a zachowania człowieka*. W: P. Sztompka (red.), *Socjologia zmian społecznych*, Kraków 2005, Wydawnictwo „Znak”.
- Harwas-Napierała B., Trempała J. (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2, Warszawa 2000, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Havighurst J. R., *Developmental tasks and education*, New York 1981, Longman.
- Heszen I., Sęk H., *Psychologia zdrowia*, Warszawa 2016, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hird S., *What is well-being? A brief review of current literature and concepts*, Bristol 2003, Bristol City Council Incorporation.
- Jabkowski P., *Teoretyczne i metodologiczne aspekty programu badawczego wskaźników jakości życia mieszkańców Poznania*. W: R. Derbis (red.), *Jakość życia – od wykluczonych do elity*, Częstochowa 2008, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie.
- Jacher W., *Człowiek i praca. Alfabet wiedzy o pracy ludzkiej*, Opole 1979, Instytut Śląski.
- Jaros R., Zalewska A. M., *Jakość życia w zależności od sytuacji na rynku pracy*, Łódź 2008, Wydawnictwo „Piątek Trzynastego”.
- Jarymowicz M., *Czy jesteśmy egoistami?* W: M. Kofta, M. Szustrowa (red.), *Złudzenia, które pozwalają żyć*, Warszawa 2001, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Jarymowicz M., *O godzeniu wody z ogniem: związki indywidualizmu z kolektywizmem*. W: B. Wojciszke, M. Jarymowicz (red.), *Psychologia rozumienia zjawisk społecznych*, Warszawa 1999, Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Jarymowicz M., *Różnicowanie: „ja inni” i funkcjonowanie w świecie społecznym*. W: J. M. Jarymowicz M. Smoleńska (red.), *Poznawcze regulatory funkcjonowania społecznego*, Wrocław 1983, Ossolineum.
- Jarymowicz M., Szustrowa T., *Poczucie własnej tożsamości – źródła, funkcje regulacyjne*. W: J. Reykowski (red.), *Osobowość a społeczne zachowania się ludzi*, Warszawa 1980, PWN.
- Jarymowicz M., *Eksperymentalne badania nad procesami różnicowania JA–MY–INNI*. W: P. Boski. M. Jarymowicz, H. Malewska-Peyre (red.), *Tożsamość a odmienność kulturowa*, Warszawa 1992, Instytut Psychologii PAN.
- Jaskot K., *Funkcje szkoły wyższej jako instytucji edukacyjnej*, Szczecin 2002, Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Jelonek M., Szklarczyk D., *Absolwenci szkół ponadgimnazjalnych i wyższych na rynku pracy*. W: J. Górniak (red.), *Młodość czy doświadczenie. Kapitał Ludzki w Polsce*, Warszawa 2013, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.
- Jezior J., *Studia wyższe jako czynnik sukcesu na rynku pracy*. W: K. Jankowski, B. Sitarska, C. Tkaczuk (red.), *Student jako ważne ogniwo jakości kształcenia*, Siedlce 2004, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej.
- Kaczmarczyk K., *Zmiany w szkolnictwie wyższym w Polsce i ich wpływ na sytuację osób z wyższym wykształceniem na rynku pracy*. W: M. Makuch (red.), *Współczesny rynek pracy. Zatrudnienie i bezrobocie w XXI wieku*, Wrocław 2014, Wydawnictwo PTTS, Uniwersytet Wrocławski.
- Kaleta A., *Jakość życia młodzieży wiejskiej i miejskiej: studium podobieństw i różnicowań międzyśrodowiskowych*, Toruń 1986, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Karney J. E., *Psychopedagogika pracy*, Warszawa 2007, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Karpińska-Ochałek M., Klimas-Kuchtowa. E., Sikorska I., *Pozytywne wartościowanie jakości życia a przeżywanie stresu związanego z wykonywanym zawodem*. W: R. Derbis (red.), *Jakość życia – od wykluczonych do elity*, Częstochowa 2008, Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie.
- Karpiński J., *Wprowadzenie do metodologii nauk społecznych*, Warszawa 2006, Wydawnictwo WSPiZ.
- Kenrick D. T., Neuberg S. L., Cialidini R. B., *Psychologia społeczna, rozwiązane tajemnice*, Gdańsk 2002, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Klebaniuk J., *Materialne uwarunkowania jakości życia*. W: B. Bartosz, J. Klebaniuk (red.), *Wokół jakości życia. Studia psychologiczne*, Wrocław 2006, Wydawnictwo „Jakopol”.
- Kloep M., Hendry L. B., *Rejoinder to chapter 2 and 3: critical comments on Arnett's and Tanner's approach*. W: J. J. Arnett, M. Kloep, L. B. Hendry, J. L. Tanner (red.), *Debating emerging adulthood: stage or process*, New York 2011, Oxford University Press.
- Knapik W., *Kapitał ludzki, kulturowy i społeczny – perspektywa teoretyczna*, W. Knapik, M. Kowalska (red.), *Kapitał ludzki, kulturowy i społeczny a jakość życia mieszkańców obszarów wiejskich województwa małopolskiego*, Kraków 2011, Uniwersytet Rolniczy im. H. Kołłątaja w Krakowie.
- Kofta M., *Samokontrola a emocje*, Warszawa 1979, PWN.
- Kofta M., Doliński D., *Poznawcza psychologia osobowości*. W: J. Strelau (red.), *Psychologia: podręcznik akademicki*, t. 2, Gdańsk 2000, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kofta M., Doliński D., *Poznawcze podejście do osobowości*. W: J. Strelau (red.), *Psychologia – podręcznik akademicki*, t. 2, Gdańsk 2000, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kofta M., Szustrowa T., *Złudzenia, które pozwalają żyć. Szkice ze społecznej psychologii osobowości*, Warszawa 2001, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Konarzewski K., *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Warszawa 2000, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Koralewicz J., Zagórski K., *O warunkach życia i optymistycznej orientacji Polaków*. W: K. Zagórski (red.), *Życie po zmianie. Warunki życia i satysfakcje Polaków*, Warszawa 2009, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Kowalik S., *Jakość życia psychicznego*. W: R. Derbis (red.), *Jakość rozwoju a jakość życia*, Częstochowa 2000, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Częstochowie.
- Kowalik S., *Pomiar jakości życia – kontrowersja teoretyczna*. W: A. Bańka, R. Derbis (red.), *Pomiar i poczucie jakości życia u aktywnych zawodowo i bezrobotnych*, Poznań 1995, Wydawnictwo Print-B.
- Kowalik S., *Psychologiczne wymiary jakości życia*. W: A. Bańka, R. Derbis (red.), *Myśl psychologiczna w Polsce Odrodzonej*, Poznań–Częstochowa 1993, Wydawnictwo „Gemini”.
- Kowalik S., *Temporalne uwarunkowania jakości życia*. W: A. Bańka, R. Derbis (red.), *Psychologiczne i pedagogiczne wymiary życia*, Poznań–Częstochowa 1994, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Częstochowie.

- Kowalik S., Brzeziński J., *Metodologiczny i etyczny kontekst badań nad jakością życia*. W: A. Bańka, R. Derbis (red.), *Psychologiczne i pedagogiczne wymiary jakości życia*, Poznań–Częstochowa 1994, Wydawnictwo „Gemini”.
- Kozielecki J., *Człowiek wielowymiarowy. Wydanie drugie zmienione i poprawione*, Warszawa 1996, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kozielecki J., *Koncepcja transgresyjna człowieka*, Warszawa 1987, PWN.
- Kozielecki J., *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa 2000, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kozielecki J., *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*, Warszawa 2001, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kozielecki J., *Psychotransgresjonizm – zarys nowego paradygmatu*. W: J. Kozielecki (red.), *Nowe idee w psychologii*, Gdańsk 2009, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kozielecki J., *Transgresja i kultura*, Warszawa 2007, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kozielecki J., *Transgresyjna koncepcja człowieka*, Warszawa 1987, PWN.
- Kozyra C., Rusnak Z., *Przykład ankietowego badania jakości życia studentów*, „Przegląd Statystyczny Śląska Dolnego i Opolskiego”, Wrocław 2001, Polskie Towarzystwo Socjologiczne.
- Kruger H. H., Pfaff N., *Metody badań pedagogicznych*, tłum. D. Sztobryn. W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 2, *Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, Gdańsk 2006, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Krzychała S., *Projekty życia. Młodzież w perspektywie badań rekonstrukcyjnych*, Wrocław 2007, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Kubinowski D., *Idiomatyczność – Synergia – Emergencja. Rozwój badań jakościowych w pedagogice polskiej na przełomie XX i XXI wieku*, Lublin 2013, Wydawnictwo Naukowe KUL.
- Kubinowski D., *Jakościowe badania pedagogiczne – filozofia, metodyka, ewaluacja*, Lublin 2010, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Kulmatycki L., *Zdrowie i dobrostan psychiczny*. W: B. Wojnarowska (red.), *Edukacja zdrowotna*, Warszawa 2007, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 2001, Wydawnictwo Salezjańskie.
- Kuźnik M., *Projekt własnego życia – elitarny przywilej czy konieczność dorosłości*. W: R. Derbis (red.), *Jakość życia – od wykluczonych do elity*, Częstochowa 2008, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie.

- Kwiatkowski S., Bogaj A., Baraniak B., *Pedagogika wobec współczesności. Pedagogika pracy*, Warszawa 2007, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Kwieciński Z., *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*, Poznań–Olsztyn 2000, Wydawnictwo „Edytor”.
- Kwiek M., *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucyjne polityki edukacyjnej w Europie*, Poznań 2010, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Lazarus R. S., *Paradygmat stresu i radzenia sobie*, „Nowiny Psychologiczne” 1986, nr 3–4 (40–41).
- Ledzińska M., *Młodzi dorośli w dobie globalizacji. Szkice psychologiczne*, Warszawa 2012, Wydawnictwo Difin.
- Lehtinen V., *Building up good mental health*, Jyväskylä 2008, Stakes Gummerus Printing.
- Leppert R., *Młodzież – świat przeżywany i tożsamość. Studia empiryczne nad bydgoskimi licealistami*, Kraków 2002, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Leppert R., *Tożsamość w społeczeństwie naśladowczym*. W: *Tożsamość jako źródło wyzwań edukacyjnych – materiały konferencyjne*, Wrocław 2004.
- Leppert R., Melosik Z., Wojtasik B. (red.), *Młodzież wobec niegościnniej przyszłości*, Wrocław 2005, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Lewowicki T., *Problemy tożsamości narodowej – w poszukiwaniu sposobów uogólnionych ujęć kwestii poczucia tożsamości i zachowań z tym poczuciem związanych*. W: M. M. Urlińska (red.), *Edukacja a tożsamość etniczna*, Toruń 1995, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Liberska H., *Perspektywy temporalne młodzieży. Wybrane uwarunkowania*, Poznań 2004, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Liberska H., *Wyobrażenia perspektyw życiowych młodzieży. Zagrożenia dla przyszłości osobistej i świata*. W: J. Trempała (red.), *Rozwijający się człowiek w zmieniającym się świecie*, Bydgoszcz 1995, Wydawnictwo Uczelniane WSP.
- Lordenfelt L., *Towards a theory of happiness: A subjectivist notion of quality of life*. W: L. Nordenfelt (red.), *Concepts and measurement of quality of life in health care*, Dordrecht 1994, Kluwer Academic Publishers.
- Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 1999, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Łój G., *Prawo do jakości życia starzejących się ludzi niepełnosprawnych*. W: R. Derbis (red.), *Jakość rozwoju a jakość życia*, Częstochowa 2000, Wydawnictwo WSP.

- Maciuszek J., *Metody oceny jakości życia*. W: T. Wawak (red.), *Spółeczna, ekonomiczna i konsumencka ocena jakości*, Kraków 1997, Wydawnictwo EJB.
- Malewski M., *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wrocław 1998, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Marcia, J. E. *Identity in adolescence*. W: J. Adelson (red.), *Handbook of adolescent psychology*, New York 1980, Wiley.
- Maslov A., *Motywacja i osobowość*, Warszawa 1990, Wydawnictwo PAX.
- Mayntz R., Holm K., Hubner P., *Wprowadzenie do metod socjologii empirycznej*, Warszawa 1985, PWN.
- Mayor F. (we współpracy z J. Bindem), *Przyszłość świata*, tłum. W. Rabczuk, Warszawa 2001, Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych.
- Mądrzycki T., *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany*, Gdańsk 2002, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- McCrae R. R., Costa P. T., *Osobowość człowieka dorosłego. Perspektywa teorii pięcioczynnikowej*, Kraków 2005, Wydawnictwo WAM.
- Melosik Z., *Edukacja uniwersytecka i procesy stratyfikacji społecznej*, „Społeczeństwo – Kultura – Edukacja” 2013, nr 1 (3).
- Melosik Z., *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Kraków 2009, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Merton R., *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Warszawa 1982, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Michalos A., *Job satisfaction, marital satisfaction, and quality of life*. W: F. M. Andrews, *Research on the quality of life*, Ann Arbor 1986, Institute for Social Research.
- Miles M. B., Huberman A. M., *Analiza danych jakościowych*, tłum. S. Zabiel-ski, Białystok 2000, Wydawnictwo „Trans Humana”.
- Miluska J., *Tożsamość kobiet i mężczyzn w cyklu życia*, Poznań 1996, UAM.
- Minta J., *Pozornie dorośli – zawieszenie między młodością a dorosłością*. W: M. Olejarz (red.), *Dyskursy młodych andragogów 8*, Zielona Góra 2007, Uniwersytet Zielonogórski.
- Misztal M., *Problematyka wartości w socjologii*, Warszawa 1980, PWN.
- Miś L., *Ery i fazy rozwoju człowieka dorosłego w ujęciu Daniela J. Levinsona*. W: P. Socha (red.), *Duchowy rozwój człowieka. Faza życia, osobowość, wiara, religijność*, Kraków 2000, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Moskalewicz J., Boguszevska L., *Poprawa stanu zdrowia psychicznego Polaków. Diagnoza i rekomendacje*. W: J. Szymborski (red.), *Zdrowie publiczne i polityka ludnościowa*, Warszawa 2012, Narodowa Rada Ludnościowa.

- Myers D. G., *Psychologia społeczna*, Poznań 2003, Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Newman B. M., Newman Ph. R., *Development through life. A psychosocial approach*, Homewood 1984, The Dorsey Press.
- Nęcki Z., *Komunikacja międzyludzka*, Kraków–Kluczbork 2000, Wydawnictwo ANTYKWA.
- Niedźwieńska A., *Samoregulacja w poznaniu i działaniu*, Kraków 2008, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Nikitorowicz J., *Edukacja międzykulturowa wobec dylematów kształtowania się tożsamości w społeczeństwach wielokulturowych*. W: T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, T. Pilch, S. Tomiuk (red.), *Edukacja wobec ładu globalnego*, Warszawa 2002, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Nikitorowicz J., *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańsk 2005, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Nikitorowicz J., *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Białystok 1995, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.
- Nosal Cz. S., *Czas jako wymiar regulacji zachowania. Problemy psychologii temporalnej*. W: J. Brzeziński, S. Kowalik (red.), *O różnych sposobach uprawiania psychologii*, Poznań 2000, Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Nosal Cz. S., *Czas psychologiczny: wymiary, struktura i konsekwencje*, Warszawa 2004, Wydawnictwo Instytutu PAN.
- Nosal Cz., Bajcar B., *Czas psychologiczny: wymiary struktura i konsekwencje*, Warszawa 2004, Wydawnictwo Instytutu PAN.
- Nowak S., *Metodologia badań socjologicznych*, Warszawa 1970, PWN.
- Nowak-Dziemianowicz N., *Przerażeni – Rozpieszczeni, referat wygłoszony na międzynarodowej konferencji naukowej nt. „Młodzież jako przedmiot i podmiot badań pedagogicznych*. Poznań, 6–7.04.2017.
- Nycz E., *Dorastanie w przestrzeni społeczno-kulturowej miasta przemysłowego*, Opole 2001, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Oberg S., Gallopin G., *Quality of life*, Laxenborg 1992, International Institute for Applied System Analysis.
- Obuchowski K., *Adaptacja twórcza*, Warszawa 1985, Książka i Wiedza.
- Olejniacz M., *Przeżywanie młodości. Obraz fenomenu w badaniach biograficznych*, Kraków 2005, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Olejniczuk-Merta A., *Aspiracje ludzi młodych*. W: A. Olejniczuk-Merta (red.), *Uwarunkowania rozwoju społeczno-zawodowej aktywności ludzi młodych*, Warszawa 2008, Instytut Badań Rynku i Konjunktur.

- Olejniczuk-Merta A., *Uwarunkowania rozwoju społeczno-zawodowej aktywności ludzi młodych*, Warszawa 2008, IBRKiK.
- Oleszkowicz A., Senejko A., *Oczekiwane kierunki zmian rozwojowych w adolescencji i wczesnej dorosłości. Ku dojrzałej podmiotowości*. W: A. Oleszkowicz, A. Senejko (red.), *Psychologia dorastania. Zmiany rozwojowe w dobie globalizacji*, Warszawa 2013, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Oleszkowicz H., *Kryzys młodzieńczy – istota i przebieg*, Wrocław 1995, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Oleś P. K., *Psychologia człowieka dorosłego. Ciągłość – zmiana – integracja*, Warszawa 2014, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Opoczyńska J., *Moratorium psychospołeczne – szansa czy zagrożenie dla rozwoju*. W: A. Gałdowa (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii osobowości*, Kraków 1995, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Perry J., *Exploring current conceptions of quality of life. A model for people with and without disabilities*. W: R. Renvick, I. Brown, M. Nagler (red.), *Quality of life in health promotion and rehabilitation*, London 1996, Sage Publications.
- Persaud R., *Pozostać przy zdrowych zmysłach. Jak nie stracić głowy w stresie współczesnego życia?*, tłum. P. Luboński, Warszawa 1998, Jacek Santorski & CO Wydawnictwo.
- Petelewicz M., Drabowicz T., *Jakość życia – globalnie i lokalnie. Pomiar i wizualizacja*, Łódź 2006, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Piaget J., *Studia z psychologii dziecka*, Warszawa 2006, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Piechnik-Borusowska L., *Życie rodzinne i małżeńskie studentów*, Opole 1998, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Piorunek M., *Bieg życia zawodowego człowieka. kontekst transformacji kulturowych*, Poznań 2004, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Piorunek M. (red.), *Młodość w świecie współczesnym. Z badań orientacji biograficznych młodych okresu transformacji*, Poznań 2004, Wydawnictwo „Rys”.
- Piorunek M., *Młodość wobec edukacyjno-zawodowej przyszłości – kontekst transformacji kulturowych*. W: R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik (red.), *Młodość wobec niegościnniej przyszłości*, Wrocław 2005, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.

- Piorunek M., Drzewicka A., *Pomiędzy edukacją a rynkiem pracy. Dorastanie w warunkach transformacji ustrojowo-gospodarczych*. W: Z. Wiatrowski, I. Mandrzejewska-Smół, A. Aftański (red.), *Pedagogika pracy i andragogika. Z myślą o dorastaniu, dorosłości i starości człowieka w XXI wieku*, Włocławek 2008, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, Włocławskie Towarzystwo Naukowe.
- Piorunek M., *Edukacja i praca w cyklu życia człowieka*. W: E. Gawęł-Luty, J. Kojkoł (red.), *Edukacja wobec tożsamości społecznej*, Gdańsk 2008, Wydawnictwo Harmonia.
- Piorunek M., *Projektowanie przyszłości edukacyjno-zawodowej w okresie adolescencji*, Poznań 2004, Wydawnictwo Uniwersyteckie UAM.
- Piotrowski K., *Wkraczanie w dorosłość. Tożsamość i poczucie tożsamości osób z ograniczeniami sprawności*, Warszawa 2010, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Polska 2030. Trzecia fala nowoczesności. Długookresowa Strategia Rozwoju Kraju*. Warszawa 2013, Ministerstwo Administracji i Cyfryzacji.
- Porczyńska-Ciszewska A., *Cechy osobowości a doświadczanie szczęścia i poczucie sensu życia*, Katowice 2013, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M., *Psychologia rozwoju człowieka*, Warszawa 2000, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Rapley M., *Quality of life research – a critical introduction*, London 2003, Sage Publications Incorporation.
- Rocznik Demograficzny 2015*, Warszawa 2015, Wydawnictwo GUS.
- Rokicka E., *Jakość życia społecznego a środowisko w ujęciu globalnym i lokalnym*. W: K. Kazimierska (red.), *Socjologia i społeczeństwo polskie*, Łódź 1998, OMEGA-PRAKSIS.
- Rosner K., *Narracja, tożsamość i czas*, Kraków 2003, Wydawnictwo „Universitas”.
- Rubacha K., *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa 2008, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Rybczyńska D., *Jakość życia młodzieży z rodzin ubogich*, Zielona Góra 1998, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Tadeusza Kotarbińskiego.
- Rybczyńska D., *Jakość życia pokolenia wstępującego*, Zielona Góra 1995, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Schaffer H. R., *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*, Kraków 2006, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

- Segiet W., *Edukacyjne drogi młodych dorosłych. Kontekst uwarunkowań rodzinnych*. W: K. Segiet (red.), *Młodość w dobie przemian społeczno-kulturowych*, Poznań 2015, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Segiet W. (red.) *Edukacja – stratyfikacja społeczna – tożsamość młodzieży. Studium z pedagogiki porównawczej i socjologii edukacji*, Poznań 2012, Wydawnictwo UAM.
- Sennett R., *Korozja charakteru. Osobiste konsekwencje pracy w nowym kapitalizmie*, Warszawa 2006, Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA S.A.
- Silverman D., *Interpretacja danych jakościowych*, Warszawa 2007, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sińczuch M., *Wchodzenie w dorosłość w warunkach zmiany społecznej*, Warszawa 2002, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Skórska A., *Młodość na rynku pracy w Polsce i Unii Europejskiej*, Poznań 2004, Wydawnictwo Głównej Szkoły Bankowej.
- Sokołowska E., Zabłocka-Żytka L., Kluczyńska S., Wojda-Kornacka J., *Zdrowie psychiczne młodych dorosłych. Wybrane zagadnienia*, Warszawa 2015, Wydawnictwo Difin.
- Solarczyk-Ambrozik E., *Kształcenie ustawiczne wobec wymagań rynku pracy*. W: E. Solarczyk-Ambrozik (red.), *Kształcenie ustawiczne warunkiem adaptacji do zmian na rynku pracy*, Poznań 2004, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Staś-Romanowska M., *Główne idee teoretyczne i metodologiczne psychologii personalistyczno-egzystencjalnej jako dyscypliny humanistycznej*. W: M. Staś-Romanowska (red.), *Na tropach psychologii jako nauki humanistycznej*, Warszawa 1995, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Staś-Romanowska M., *Jakość życia w perspektywie psychologicznej*. W: J. Patkiewicz (red.), *Jakość życia dzieci i młodzieży niepełnosprawnej w Polsce i krajach Unii Europejskiej*, Wrocław 2004, Studio Wydawniczo-Typograficzne „Typoscript”.
- Staś-Romanowska M., *Los człowieka jako problem psychologiczny. Podstawy psychologiczne*, Wrocław 1992, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Staś-Romanowska M., Frąckowiak T., *Personalistyczno-egzystencjalna koncepcja poczucia jakości życia a doświadczanie niepełnosprawności*. W: M. Franczewska-Wolny (red.), *Jakość życia w niepełnosprawności – mity a rzeczywistość*, Gliwice–Kraków 2007, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Staś-Romanowska M., Frąckowiak T., *Problem poczucia jakości życia osób niepełnosprawnych w świetle założeń psychologii personalistyczno-egzystencjalnej*. W: R. Derbis (red.), *Jakość życia – od wykluczonych do elity*, Częstochowa 2008, Akademia im. Jana Długosza.
- Steward J., *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, Warszawa 2010, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Suchodolska J., *Młodzi dorośli na rynku pracy – szanse i bariery samorealizacji*. W: S. Wrona, J. Rottermund (red.), *Praca na rzecz osób niepełnosprawnych*, Sosnowiec 2013, Wydawnictwo „Humanitas”.
- Suchodolska J., *Postawy młodzieży wobec Innego*. W: T. Lewowicki, B. Chojnacka-Synaszko, Ł. Kwadrans, J. Suchodolska, *Sfery życia dzieci i młodzieży – studium z pogranicza polsko-czeskiego*, t. 3, *Spostrzeganie wyznaczników tożsamości i postawy wobec Innych*, Toruń 2017, Wydawnictwo Adam Marszałek (w druku).
- Suchodolska J., *Potencjał pogranicza polsko-czeskiego a kwestia poczucia tożsamości – inspiracje*. W: A. Szczurek-Boruta, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *Poza paradygmaty. Edukacja międzykulturowa*. t. 2, *Księga Pamiątkowa dedykowana prof. Tadeuszowi Lewowickiemu*, Katowice–Cieszyn–Toruń 2012, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Suchodolska J., *W poszukiwaniu wyznaczników kondycji psychospołecznej współczesnej młodzieży*. W: T. Lewowicki, B. Grabowska, A. Różańska (red.), *Socjalizacja i kształtowanie się tożsamości – problemy i sugestie rozwiązań*, Cieszyn–Warszawa–Toruń 2008, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Suchodolski B., *Kształt życia*, Warszawa 1979, Nasza Księgarnia.
- Suchodolski B., *Świat człowieka a wychowanie*, Warszawa 1967, Książka i Wiedza.
- Suchodolski B., *Wychowanie i strategia życia*, Warszawa 1983, WSiP.
- Swartz T. T., Hartmann D., Rumbant R. G. (red.), *Crossing to Adulthood. How Diverse Young Americans Understand and Navigate Their Lives*, 2017 (e-book); <http://booksandjournals.brillonline.com/content/books/9789004345874>.
- Syrek E., *Aspiracje młodzieży niedostosowanej społecznie*, Katowice 1986, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Szacka B., *Wprowadzenie do socjologii*, Warszawa 2003, Oficyna Naukowa.
- Szafraniec K., *Młodzi 2011, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów*, Warszawa 2011, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.

- Szczurek-Boruta A., *Edukacja i odkrywanie tożsamości w warunkach wielokulturowości. Szkice pedagogiczne*, Katowice–Cieszyn–Kraków 2007, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szczurek-Boruta A., *Zadania rozwojowe*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. VII, Warszawa 2008, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Szczurek-Boruta A., „Zadania rozwojowe” jako kategoria pedagogiczna – wykorzystanie i perspektywy. W: R. Wawrzyniak-Beszterda (red.), *Wokół zagadnień wychowania – aspekty teoretyczne i przyczynki empiryczne*, Zeszyty Naukowe Forum Młodych Pedagogów, Poznań 2008, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Szczurkiewicz P., *Rozwój psychospołeczny a tożsamość*, Lublin 1998, Wydawnictwo Marii Curie-Skłodowskiej.
- Szewczuk W., *Psychologia człowieka dorosłego*, Kraków 1959, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Sztabiński P. B., *Ankieterzy i ich respondenci. Od kogo zależą wyniki badań ankietowych*. Warszawa 1997, Wydawnictwo IFiS PAN.
- Sztompka P., *Socjologia zmian społecznych*, Kraków 2010, Wydawnictwo „Znak”.
- Sztompka P., *Życie codzienne – temat najnowszej socjologii*. W: P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska (red.), *Socjologia codzienności*, Kraków 2008, Wydawnictwo „Znak”.
- Śliwerski B., *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji*, Kraków 2015, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski B. (red.), *Pedagogika. Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, t. 3, Gdańsk 2006, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Tatarkiewicz W., *Historia filozofii*, Warszawa 1990, PWN.
- Tatarkiewicz W., *O szczęściu*, Warszawa 2006, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Taylor Ch., *Etyka autentyczności*, tłum. A. Pawelec, Kraków 1996, Wydawnictwo „Znak”.
- Tillman K. J., *Teorie socjalizacji. Społeczność – Instytucja – Upodmiotowienie*, wyd. 2, Warszawa 2005, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tomaszewski T., *Ślady i wzorce*, Warszawa 1984, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Trzebińska E., *Psychologia pozytywna*, Warszawa 2008, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Trzebiński J., *Narracyjne konstruowanie rzeczywistości*. W: J. Trzebiński (red.),

- Narracja jako sposób rozumienia świata*, Gdańsk 2002, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Turner J. H., *Socjologia. Koncepcje i ich zastosowanie*, Warszawa 2006, Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Tyszkowa M., *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia*, Warszawa 1988, PWN.
- Wachowiak A. (red.), *Jak żyć?*, Poznań 2001, Wydawnictwo Fundacji „Humaniora”.
- Walasek-Jarosz B., *Tok realizacji badań oraz opracowanie wyników*. W: S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, Gdańsk 2010, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Waldowski K., *Realizacja zadań rozwojowych na przełomie późnej adolescencji i wczesnej dorosłości*. W: A. Brzezińska, K. Appelt, J. Wojciechowska, *Szanse i zagrożenia rozwoju w okresie dorosłości*, Poznań 2002, Wydawnictwo Fundacji „Humaniora”.
- Wawro F. W., *Młodzież w kontekście formowania się nowoczesnych społeczeństw*, Lublin 2004, Wydawnictwo KUL.
- Wawrzyniak-Beszterda R., *Zasoby rodzinne badanych – portret próby i weryfikacja hipotez*. W: M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda, S. Jaskulska, M. Marciniak, E. Bochno, I. Bochno, K. Knasiecka-Fabierska, *Oblicza kapitału społecznego uniwersytetu. Diagnoza – Interpretacje – Konteksty*, t. 4, Kraków 2013, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Wejnert B., *Problematyka subiektywnej i obiektywnej oceny jakości życia w badaniach amerykańskich*. W: A. Wachowiak (red.), *Jak żyć? Wybrane problemy jakości życia*, Poznań 2001, Wydawnictwo Fundacji HUMANIORA, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Tadeusza Kotarbińskiego w Zielonej Górze.
- White N., *Filozofia szczęścia. Od Platona do Skinnera*, Kraków 2008, Wydawnictwo WAM.
- Wiatrowski Z., *Dorastanie, dorosłość i starość człowieka w kontekście działalności i kariery zawodowej*, Radom 2009, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii i Eksploatacji.
- Wiatrowski Z., *Praca w zbiorach wartości pracujących, bezrobotnych i młodzieży szkolnej*, Włocławek 2004, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii i Eksploatacji.
- Willi J., *Związek dwojga*, Bydgoszcz 1996, Jacek Santorski & CO Wydawnictwo.

- Witkowski L., *Dyskursy rozumu: między przemocą i emancypacją*, Toruń 1990, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Witkowski L., *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji E. H. Eriksona*, Toruń 2000, Wydawnictwo WIT-GRAF.
- Witkowski L., *Tożsamość i zmiana. Epistemologia i rozwojowe profile w edukacji*, Wrocław 2000, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Witkowski L., *Uniwersalizm pogranicza: o semiotyce kultury Michała Bachtina w kontekście edukacji*, Toruń 2000, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Wojciechowska J., *Okres wczesnej dorosłości: jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?* W: A. I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka Praktyczna psychologia rozwojowa*, Gdańsk 2005, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Wojnar I., *Humanistyczne intencje edukacji*, Warszawa 2000, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Wojtasik B. (red.), *Podjęmowanie decyzji zawodowych przez młodzież i osoby dorosłe w nowej rzeczywistości społeczno-zawodowej*, Wrocław 2001, Instytut Pedagogiki UW, Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu.
- Wołowicka L., *Przegląd badań nad jakością życia chorych po intensywniej terapii dorosłych*. W: L. Wołowicka (red.), *Jakość życia w naukach medycznych*, Poznań 2001, Wydawnictwo Akademii Medycznej.
- Wosińska W., *Psychologia życia społecznego. Podręcznik psychologii społecznej dla praktyków i studentów*, Gdańsk 2004, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Woźniak Z., *Materialno-socjalne komponenty jakości życia mieszkańców Poznania*. W: R. Cichocki (red.), *Wskaźniki jakości życia mieszkańców Poznania*, t. I, *Studia nad jakością życia*, Poznań 2005, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Woźniak Z., *Zdrowotne komponenty jakości życia mieszkańców Poznania*. W: R. Cichocki (red.), *Wskaźniki jakości życia mieszkańców Poznania*, t. 1, Poznań 2005, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Wrzesień W., *Europejscy poszukiwacze. Impresje na temat współczesnego pokolenia młodzieży*, Warszawa 2009, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wysocka E., *Człowieka a środowisko życia. Podstawy teoretyczno-metodologiczne diagnozy*, Warszawa 2007, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Wysocka E., *Doświadczenie życia w młodości – problemy, kryzysy i strategie ich rozwiązywania. Próba opisu strukturalno-funkcjonalnego modelu*

- życia preferowanego przez młodzież z perspektywy pedagogiki społecznej*, Katowice 2010, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Zagórska W., *Uczestnictwo młodych dorosłych w rzeczywistości wykreowanej kulturowo. Doświadczenie, funkcje psychologiczne*, Kraków 2004, UNIVERSITAS.
- Zagórska W., *W pseudoszamańskim transie, Zachowania ludyczne młodych dorosłych z perspektywy mythosu*. W: E. Rydz, D. Musiał (red.), *Z zagadnień psychologii rozwoju człowieka*, t. 2, Lublin 2008, Wydawnictwo KUL.
- Zagórska W., Jelińska M., Surma M., Lipska A., *Wydłużająca się droga do dorosłości*, Warszawa 2012, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Zalewska A., *Dwa światy – emocjonalne i poznawcze oceny jakości życia i ich uwarunkowania u osób o wysokiej i niskiej reaktywności*, Warszawa 2003, Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej ACADEMICA.
- Zandecki A., *Wykształcenie a jakość życia: dynamika orientacji młodzieży szkół średnich*, Warszawa 1999, Wydawnictwo „Edytor”.
- Zawistowska A., *Horyzontalne nierówności edukacyjne we współczesnej Polsce*, Warszawa 2012, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Ziółkowska B., *Okres wczesnej dorosłości. Jak rozpoznać potencjał młodych dorosłych*. W: A. I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, Gdańsk 2005 Gdańskie, Wydawnictwo Psychologiczne.
- Żukowski T., Theiss M., *Obywatele wśród krewnych i znajomych: stowarzyszeniowo-obywatelski kapitał społeczny i jego związki z kapitałem rodzinnym i sąsiedzko-towarzyskim*. W: K. Zagórski (red.), *Życie po zmianie. Warunki życia i satysfakcje Polaków*, Warszawa 2009, Wydawnictwo „Scholar”, CBOS.

Artykuły

- Adamiec M., Popiołek K., *Jakość życia – między wolnością a mistyfikacją*, „Ruch Prawno-Ekonomiczno-Socjologiczny” 1993, nr 2.
- Andrew F. M., Withey S.B., *Developing measures of perceived life quality: Results from several national surveys*, „Social Indicators Research” 1974/1.
- Arnett J. J., *Emerging adulthood. A theory of development from the late teens through the twenties*, „American Psychologist” 2000/55, 5.
- Arnett J. J., *Young people's conception of the transition to adulthood*, „Young and Society” 1997/29.

- Baltes P. B., Prees H. W., Lipsitt L. P., *Life-span developmental psychology*, „Annual Review of Psychology” 1980/31.
- Bardziejewska M., *Okres dorastania – szanse rozwoju*, „Remedium” 2004, nr 11 (129).
- Berzonsky M. D., *Identity Style and Coping Strategies*, „Journal of Personality” 1992/60.
- Brzezińska A. I., Czub T., Hejmanowski Sz., Rękosiewicz M., Kaczan R., Piotrowski K., *Uwarunkowania procesu kształtowania się tożsamości w okresie przejścia z adolescencji do dorosłości*, „Kultura i Edukacja” 2012, nr 3 (89).
- Brzezińska A. I., Kaczan P., Piotrowski K., Rękosiewicz M., *Odroczona dorosłość: fakt czy artefakt?*, „Nauka” 2011, nr 4.
- Campbell A., *Subjective measures of well-being*, „American Psychologist” 1976/2.
- Caprara G. V., *Positive orientation: Turning potentials into optimal functioning*, „The Bulletin of the European Health Psychologist” 2009/11(3).
- Coelho de Oliveira M. L., Dantas de Rosalmeida C., Azevedo R. C. de, Banzato C. E., *Counseling Brazilian Undergraduate Students: 17 Years of a Campus Mental Health Service*, „Journal of American College Health” 2004/57 (3).
- Costa P. T., McCrae Jr, R. R., *The NEO-Pi/NEO-FFI manual supplement*, „Psychological Assessment Resources” 1989.
- Cote J. E., Brynner J. M., *Changes in the transition to adult hood in the UK and Canada: the role of structure and agency in emerging adulthood*, „Journal of Youth Studies” 2008/11(3).
- Csikszentmihalyi M., *If we are so rich, why aren't we happy?* „American Psychologist” 1999, nr 54 (10).
- Cummins R., *Objective and subjective quality of life. An interactive model*, „Social Indicators Research” 2000, vol. 52.
- Czapiński J., *Money Isn't Everething: On the Various Costs of Transformation*, „Polish Sociological Review” 1995/4 (112).
- Czapiński J., *Szczęśliwy człowiek w szczęśliwym społeczeństwie? Zrównoważony rozwój, jakość życia i złudzenie postępu*, „Psychologia Jakości Życia” 2002, nr 1.
- Czapiński J., *Zaangażowanie jako mechanizm rozwoju wartości podmiotowych*, „Studia Psychologiczne” 1985, nr 23.
- Czerka E., *Polityka społeczna krajów Unii Europejskiej wobec młodych ludzi wkraczających w dorosłość*, „Studia Gdańskie”, t. V (e-book).

- Czerepaniak-Walczak E., *Szanse i zagrożenia emancypacji poprzez edukację w szkole wyższej*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2016, nr 2 (20).
- Diener E., Diener M., *Cross-Cultural correlates of life satisfaction and self-esteem*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1995/48.
- Diener E., *Subjektive Well-Being*, „Psychological Bulletin” 1984/3, t. 95.
- Doroszewicz K., *Bliskie związki a jakość życia*, „Psychologia Jakości Życia” 2008, nr 7 (1, 2).
- Drozdowicz-Bieć M., *Młodzi wykształceni ale bezrobotni. Fakty i mity*, Forum Obywatelskiego Rozwoju „Analiza FOR” 2014, nr 9.
- Dubas E., *Przygotowanie do dorosłości – być i stawać się dorosłym*, „Edukacja Dorosłych” 2015, nr 1 (72).
- Dziurawicz-Kozłowska A., *Wokół pojęcia jakości życia*, „Psychologia Jakości Życia” 2000, nr 2.
- Glanc Z., *Obraz dorosłości w dobie ponowoczesnej. Mozaika wymiarów dorosłości*, „Edukacja Dorosłych” 2011, nr 1.
- Greene A. L., Whealtes S. M., Aldava J. F., *Stages on life's way: Adolescent's implicit theories of the life course*, „Journal of Adolescent Research” 1992/7.
- Hammen C., Mayol A., *Depression and cognitive characteristics of stressful life-event types*, „Journal of Abnormal Psychology” 1982/91.
- Hartmann D., Swartz T., *The new adulthood? The transmission to adulthood the perspective of transitioning young adults*. „Constructing Adulthood: Agency and Subjectivity in Adolescence and Adulthood Advances in Life Course Research” 2007, t. 11; <https://thesocietypages.org/files/2013/03/The-New-Adulthood-The-Transition-to-Adulthood-from-the-Perspective-of-Transitioning-Young-Adults-1.pdf>.
- Henning M. A., Hawken S. J., Hill A. G., *The quality of life of New Zealand doctor and medical students : what can be done to avoid burnout?*, „The New Zealand Medical Journal” 2009/122.
- Henning M. A., Hawken S. J., Krageloh Ch., *Asian medical students: quality of life and motivation to learn*, „Asia Pacific Education Review” 2011, vol. 2, nr 3.
- Hensel E., *In Satisfaction a Valid Concept in the Assessment of Quality of Life of People with Intellectual Disabilities? A Review of the Literature*, „Journal of Applied Research Intellectual Disabilities” 2001/14.
- Hildt K., *Zdrowie w hierarchii wartości Polaków*, „Remedium. Profilaktyka i Promocja Zdrowego Stylu Życia” 2005, nr 10 (152).

- Jahoda M., *Economic recession and mental health: Some conceptual issues*, „Journal of Social Issues” 1988/44.
- Jahoda M., Markova I., Cattermole M., *Stigma and the self-concept of people with a mild handicap*, „Journal of Mental Deficiency Research” 1988, nr 32 (2).
- Jankowska E., *Pojęcie i narzędzia pomiaru jakości życia*, „Toruńskie Studia Międzynarodowe” 2011, nr 1 (4).
- Jarymowicz M., *Odrębność schematowa Ja – My – Oni a społeczne identyfikacje*, „Przegląd Psychologiczny” 1993, nr 1.
- Juczyński Z., *Szlachetne zdrowie, niech każdy się dowie*, „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne” 1999, nr 37.
- Kammann R., Flett R., *Affectometr 2: A scale to measure current level of general happiness*, „Australian Journal of Psychology” 1983; <https://www.pdf-archive.com/2016/06/12/kammann1983-1/>.
- Kasprzak E., Derbis R., *Miejsce zamieszkania a poczucie jakości życia bezrobotnych*, „Forum Psychologiczne” 1999, nr 1.
- Kołaczek B., *Podstawowe uwarunkowania społeczne dostępu młodzieży do kształcenia*, „Polityka Społeczna” 2005, nr 1.
- Kordos J., *Metodologia i wykorzystanie wskaźników społecznych*, „Wiadomości Statystyczne” 1990, nr 12.
- Kozielecki J., *Potrzeba hubrystyczna a działanie transgresyjne*, „Przegląd Psychologiczny” 1984, nr 2.
- Kozielecki J., *Zarys koncepcji transgresyjnej człowieka*, „Studia Socjologiczne” 1987, nr 3–4.
- Krzyż Ł., *Analiza stylu życia studentów Śląskiej Akademii Medycznej*, „Zdrowie Publiczne” 2004, nr 114 (1).
- Krzyśko M., *Psychospołeczne korelaty preferencji środowiskowych oraz zachowań rekreacyjnych młodzieży*, „Czasopismo Psychologiczne” 2003, nr 9 (1).
- Leppert R., *Pomiędzy dzieciństwem a dorosłością. Młodzież jako obiekt badań naukowych w Polsce w ostatniej dekadzie XX wieku*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2000, numer specjalny: *Teraźniejszość młodego pokolenia*.
- Levinson D., *A conception of adult development*, „American Psychologist” 1986/41 (1).
- Lewowicki T., *Pedagogika – od wiedzy potocznej ku synergii doświadczenia, refleksji i wiedzy naukowej*, „Nauka” 2007, nr 4.
- Lewowicki T., *Cztery spojrzenia na wielokulturowość i edukację międzykulturową*, „Pogranicze. Studia Społeczne” 2011, t. XVII.

- Lewowicki T., *Koncepcje zróżnicowanej szkoły wyższej*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 1995, nr 1.
- Liberska H., *Ujmowanie perspektywy czasowej własnego życia przez dorastających*, „Człowiek i Społeczeństwo” 1996, nr 14.
- Lipska A., Zagórska W., *„Stająca się dorosłość” w ujęciu Jeffreya J. Arnetta jako rozbudowana faza laminarna rytuału przejścia*, „Psychologia Rozwojowa” 2011, t. 16, nr 1.
- Luyckx K., Witte H. D., Goossens L., *Perceived instability in emerging adulthood, The perspective role identity capital*, „Journal of Applied Developmental Psychology” 2011, vol. 32 (3).
- Łaguna M., Oleś P., Filipiuk D., *Orientacja pozytywna i jej pomiar: polska adaptacja Skali Orientacji Pozytywnej*, „Studia Psychologiczne” 2011, t. 49, z. 4.
- Melosik Z., *Edukacja, młodzież i kultura współczesna. Kilka uwag o teorii i praktyce pedagogicznej*, „Chowanna” 2003, nr 1.
- Melosik Z., *Edukacja uniwersytecka i procesy stratyfikacji społecznej*, „Społeczeństwo – Kultura – Edukacja” 2013, nr 1 (3).
- Melosik Z., *Globalny nastolatek. (Re)konstrukcje tożsamości w ponowoczesnym świecie*, „Horyzonty Wychowania” 2002, nr 3.
- Michalik S., *Koncepcja wolności ponowoczesnej w twórczości Zygmunta Baumana*, „Etyka” 2002, nr 35.
- Michalos A. C., *Social indicators research and health-related quality of life research*, „Social Indicators Research” 2004.
- Csikszentmihalyi M., LeFevre J., *Optimal experience in work and leisure*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1989.
- Molgat M., *Do transitions and social structures matter? How “emerging adults” define themselves as adult*, „Journal of Youth Studies” 2007/10 (5).
- Nikitorowicz J., *Model kształtowania się tożsamości kulturowej w warunkach wielokulturowości*, „Psychologia Wychowawcza” 2015, nr 7.
- Nizińska A., Kurantowicz E., *Młodzi dorośli między światem szkoły a światem pracy. Polityka – badania – rekomendacje*, „Forum Oświatowe” 2010, nr 2 (43).
- Nosal Cz., Bajcar B., *Czas w umyśle stratega: perspektywa temporalna a wskaźniki zachowań strategicznych*, „Czasopismo Psychologiczne” 1999, nr V/1.
- Ogrodzka-Mazur E., *Cieszyńska Szkoła Badań Pogranicza Profesora Tadeusza Lewowickiego*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2014, vol. 2, nr 2 (4).

- Pajak J., *Młodość studencka jako kategoria socjologiczna*, „Zeszyty Naukowe WSZ w Częstochowie” 2007, nr 2.
- Piorunek M., *Poczucie koherencji w konstruowaniu kariery (kontekst całościowego rozwoju jednostki)*, „Studia Edukacyjne” 2016, nr 40.
- Połtyn-Zaradna K., Waszkiewicz L., Zatońska K., *Perspektywy życiowe pełnosprawnych studentów uczelni wrocławskich*, „Problems Higieia Epidemiological” 2008, nr 89 (1).
- Quintini G., Martin J. P., Martin S., *The Changing Nature of the School-to-Work Transition Process in OECD Countries*, WDA-HSG Discussion Paper No. 2007-2; https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1884070&rec=1&srcabs=1077568&alg=7&pos=10.
- Rakowski W., *Warunki życia studentów studiów dziennych*, „Biuletyn IGS” 2005, nr 1–4.
- Skarżyńska K., *Zaufanie, więzi społeczne i poczucie skuteczności a życie w demokracji. Psychologiczne predyktory satysfakcji z życia i sukcesu we współczesnej Polsce*, „Kolokwia Psychologiczne” 2002, nr 10.
- Smykowski B., *U progu solidarności społecznej*, „Forum Oświatowe” 2006/1 (24).
- Soenens B., Vansteenkiste M., *How Are Parental Psychological Control and Autonomy-Support Related? A Cluster-Analytic Approach*, „Developmental Psychology” 2007, vol. 43 (3).
- Stallman H. M., *Psychological distress in university students: A comparison with general population data*, „Australian Psychologist” 2010 nr 45 (4).
- Staś-Romanowska M., *O potrzebie zróżnicowanego podejścia badawczego w psychologii osobowości*, „Przegląd Psychologiczny” 1992, nr 4.
- Solarczyk-Ambrozik E., *Oświata dorosłych w zmieniającej się rzeczywistości*, „Chowanna” 2005, t. 2.
- Strózik T., *System wartości a ocena jakości życia młodzieży akademickiej w świetle badań ankietowych studentów uczelni Poznania*, „Studia Oeconomica Posnaniensia” 2014, vol. 2, nr 2 (263).
- Suchodolska J., *Młodość i młodzi dorośli wobec kryzysu indywidualnego – potrzeba wsparcia społecznego w rozwoju psychicznej niezależności (i dojrzałej tożsamości)*, „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja” 2016, nr 2 (10).
- Szafraniec K., *Młodość jako wyłaniający się problem i nowa polityczna siła*, „Nauka” 2012, nr 1.
- Shewczyk W., *Transgresja – czy człowiek potrafi siebie przekraczać?*, „Teologia i Moralność” 2014, nr 2 (16).
- Shukielojć-Bieńkuńska A., Walczak T., *Statystyczny pomiar postępu społecz-*

- no-gospodarczego w zmieniającym się świecie*, „Wiadomości Statystyczne” 2011, nr 7/8.
- Thoits P. A., *Multiple identities and psychological well-being. A reformulation and test of the social isolation hypothesis*, „American Sociological Review” 1983, vol. 48.
- Trzebiatowski J., *Jakość życia w perspektywie nauk społecznych i medycznych – systematyzacja ujęć definicyjnych (Quality of life in the perspective of social and medical sciences – classification of definitions)*, „Hygeia Public Health” 2011, nr 46 (1).
- Turosz M. A., *Zasoby osobiste i deficyty a jakość życia studentów Akademii Wychowania Fizycznego w Warszawie*, „Problems Higieia Epidemiological” 2011, nr 92 (2).
- Urbaniak M., *Gorzki posmak płynnej nowoczesności. Wybrane zagadnienia z filozofii społecznej Zygmunta Baumana*, „Kwartalnik Naukowy Uczelni Vistula” 2014, 4 (42).
- Wallis A., *Jakość życia – problemy i propozycje*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 1976, kwartał 2.
- World Health Organization, *Ottawa charter for health promotion*, „Canadian Public Health Association” 1986, t. 10, nr 4.
- Wysocka E., *Jakość życia jako kategoria pedagogiczna – doświadczanie życia przez młode pokolenie w perspektywie teoretycznej*, „Chowanna” 2014, nr 1.
- Zagórska W., Lipska A., *Stająca się dorosłość w ujęciu Jeffreya J. Arnetta jako rozbudowana faza laminarna rytuału przejścia*, „Psychologia Rozwojowa” 2012, t. 16, nr 1.
- Zalewska A., *System wartościowania a zadowolenie z życia pracowników w nowym miejscu pracy*, „Przegląd Psychologiczny” 2002, nr 2.

Źródła internetowe

- <http://www.pursuit-of-happiness.org/history-of-happiness/ed-diener> Education at e Grance.
- <http://pressto.amu.edu.pl/index.php/nsw/article/view/4458>.
- <https://mac.gov.pl/files/wp-content/uploads/2013/02/Strategia-DSRK-PL-2030-RM.pdf>.
- [https://www.oecd.org/edu/eag2013%20\(eng\)--FINAL%2020%20June%202013.pdf](https://www.oecd.org/edu/eag2013%20(eng)--FINAL%2020%20June%202013.pdf).
- <http://www.polskieradio.pl/42/275/Artykul/1371233,Raport-polski-student-na-domowej-pepowinie>.

- http://zds.kprm.gov.pl/sites/default/files/pliki/mlodzi_2011_printerfriendly.pdf.
- <http://www.oecd.org/employment/emp/38187773.pdf>.
- http://olza.ahe.lodz.pl/sites/default/files/Raport%20z%20bada%C5%84%20przeprowadzonych%20w%20ramach%20projektu%20Obserwatorium%20los%C3%B3w%20zawodowych%20absolwent%C3%B3w%20uczelni%20wy%C5%BCszych_0.pdf.
- <https://rynekpracy.pl/artykuly/mlodzi-roszczeniowi-pokolenie-neet-coraz-wiekszym-wyzwaniem-dla-ryнку-pracy>.
- http://wup.krakow.pl/malopolski-rynek-pracy/badania-i-analizy/pliki-sprawozdania-miesieczne/Sprawozdanie_miesieczne_styczen_2012_end.pdf.
- http://wyborcza.pl/1,76842,13259382,Boimy_sie_wolnosci__marzymy_o_wspolnocie.html.
- <https://www.mpips.gov.pl/analizy-i-raporty/raporty-sprawozdania/rynek-pracy/sytuacja-na-ryнку-pracy-osob-mlodych/>.
- http://www.nck.pl/media/study/mlodzi_2011.pdf.
- https://www.google.pl/search?q=Rynek+pracy+w+Polsce+w+2015+roku%2C+Ministerstwo+Rodziny%2C+Pracy+i+Polityki+Spo%C5%82ecznej%2C+Departament+Rynku+Pracy+&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b-ab&gfe_rd=cr&ei=9fSJWdqsDJPc8AemlIHYDg.
- http://olza.ahe.lodz.pl/sites/default/files/Raport%20z%20bada%C5%84%20przeprowadzonych%20w%20ramach%20projektu%20Obserwatorium%20los%C3%B3w%20zawodowych%20absolwent%C3%B3w%20uczelni%20wy%C5%BCszych_0.pdf.
- <http://www.studiagdanskie.gwsh.gda.pl/pdfy/studia5s109-122.pdf>.
- <http://pressto.amu.edu.pl/index.php/nsw/article/viewFile/4458/4562>.
- <http://www.mpips.gov.pl/analizy-i-raporty/raporty-sprawozdania/rynek-pracy/sytuacja-na-ryнку-pracy-osob-mlodych/rok-2015/>.
- <http://www.studiagdanskie.gwsh.gda.pl/pdfy/studia5s109-122.pdf>.
- <https://mac.gov.pl/files/wp-content/uploads/2013/02/Strategia-DSRK-PL-2030-RM.pdf>.
- <http://wyborcza.pl/7,75398,21222206,bauman-o-wszystkim-co-najwazniejsze.html>.
- http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2014/K_149_14.PDF.
- <http://www.sirc.org/publik/Yeppies.pdf>.
- <http://www.oecd.org/employment/emp/38187773.pdf>.
- <http://pure.iiasa.ac.at/3602/1/SR-92-006.pdf>.

-
- http://www.diagnoza.com/pliki/raporty/Diagnoza_raport_2007.pdf.
<https://www.mpips.gov.pl/analizy-i-raporty/raporty-sprawozdania/rynek-pracy/sytuacja-na-ryнку-pracy-osob-mlodych/>.
http://www.wbc.poznan.pl/Content/135341/Str%C3%B3zik_Tomasz-rozprawa_doktorska.pdf.
<http://naukapolska.pl/dhtml/raporty/praceBadawcze?rtype=opis&lang=pl&objectId=30180/>.
<https://www.pdf-archive.com/2016/06/12/kammann1983-1/>.
DOI:<http://dx.doi.org/10.12775/TIS.2011.003>.

Summary

The presented monograph is an attempt to diagnose a sense of quality of life of young adults in the context of the developmental tasks they carry out in the main areas of their activity, as well as in the psychological time mode which defines the process of coming into adulthood. This time places a group of young adults in important areas of life determining self-satisfaction and major activities at the stage of final years of higher education. The act of presentation of the subjective dimension of the life quality in developmental tasks context highlights their close-to-life nature. It also places the functioning of the young people in these contexts of having proper, due to age and the related needs, freedom to make choices (in the interpersonal sphere), experiencing independence (at the intrapersonal level) as well as having access to a change in personal status in socio-educational and pro-professional contexts. These contexts, which situate the above issue as important in the area of pedagogical sciences (especially in social pedagogy) reveal the areas where students experience the world, which are seen through the prism of their roles and tasks performed by them in the process of “becoming” adults. In my authorial presentation of the issue, I concentrate on describing the sense of life quality in the context of developmental tasks relating to the main areas of activities of young adults at this stage of life. In this perspective, the presented content of developmental tasks I see as dimensions or indicators which determine the sense of the quality of life among young adults studying at University. I understand this diagnosis as an attempt to picture the sense of quality of life of young people, as seen through the prism of individual and socio-cultural conditions in which the sense is shaped in the process of experiences designated by the phase of coming into adulthood.

The main line of narration is the notion of perception, assessment and interpretation of selected contexts of life quality of young adults at the threshold of their final years of studies, at the stage of this socio-cultural transition from youthfulness to adulthood, as well as from education to the labour market. A group of young adults, called the generation of “permanent transition” indeed is on the way of social and personal (educational and cultural)

changes that are not irrelevant to their life circumstances and development of their life experience. The presented mental transition from still carefree education into mature space of more and more responsibility which marks the time of preparation for professional activity, triggers the process of evaluating the experience of everyday life, in the context of priority values, goals, and plans for life and the perspective of the current experience and planned future. Young adults are getting closer to a confrontation with socio-professional realities and the awareness of opportunities of being in mature relationships, stages of self-study, as well as being present on the labour market, which is reflected in their feelings. All these factors contribute to and shape how they perceive their quality of life, a sense of meaning and satisfaction with their education so far. This makes them verify their visions and perspectives of further development they held while being still at the early stage of studies and confront them with more and more active and realistic visions of the final years of studies. The calendar of individual events is related to psychological time in which young adults live. It sets the scope and intensity of the experience (often of “being between”) in important areas of development tasks: interpersonal relationships and close relationships, experiencing oneself, experiencing their own education (satisfaction with it) and designing your own future (especially in the context of the pro-professional future). What is important, from a cognitive point of view, is also how young people evaluate the level and intensity of socio-educational support in the process of becoming an adult. The authorial element in this work is the inclusion of the criterion of ordering the material which highlights the important areas of social life for which young people prepare in the course of university education. These are the areas in which they will also live in the near future, due to the social and professional roles they are to assume. This is the angle from which I present – on the background of study of quality of life of the entire group of university students – a diagnosis of life quality of students who study in the field of medicine, economics, law and pedagogy. These groups prepare, in the process of university education, to perform certain professional roles in important areas of social life, of health, economics, law and pedagogy. As shown by the results of the research, university education, preparing young adults to live and work in these areas, is reflected in the understanding and evaluation of content of the developmental tasks being carried out, which at this stage of development and education determine the sense of their quality of life.

The diagnosis of the dimensions of the students' everyday life in the areas of relationships and experiencing oneself, allows you to notice a fairly typical generational group activities and related priorities designating the satisfaction and joy of life. In task-related areas, in realization of your own education and planning future (also in the context of pro-professional future) some differences in the assessment of these everyday life criteria appear. The diverse picture of these sensations, setting out the time and place in the process of education and planned future turns out to be probably the result of emerging, along with the vision of yourself also changing, a specific way of thinking, way of thinking which was formed under the influence of changes expressing commitment to designing your own professional activity. The study of the sense of the quality of life of students pursuing medical studies, economics, law and pedagogical studies have allowed us – on the background of the diagnosis of the entire group of students – to show the important mosaic of issues contributing to and affecting the sense of quality of life. It is also a specific portfolio of the students who have been indicated above, as the group most directly related to the areas of social life.